

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA

CONSENSOS E ASSIMETRIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA
A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1998- 2012)

NATAL – RN

2016

KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA

**CONSENSOS E ASSIMETRIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA
A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1998- 2012)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Maria Inês Sucupira Stamatto.

NATAL – RN

2016

Catalogação da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Souza, Kleber Luiz Gavião Machado de.

Consensos e assimetrias nas políticas curriculares para a disciplina história no ensino médio brasileiro (1998- 2012) / Kleber Luiz Gavião Machado de Souza. - Natal, 2016.

244f: il.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. História - Ensino – Brasil – Tese. 2. Ensino médio - História – Brasil – Tese. 3. Políticas educacionais – Tese. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino médio - Tese. I. Stamatto, Maria Inês Sucupira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 373.5.016:930(81)

KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA

CONSENSOS E ASSIMETRIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A
DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1998- 2012)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN), Centro de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

PROF. DR^a MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO (ORIENTADORA)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

PROF. DR. ITAMAR FREITAS DE OLIVEIRA
Universidade de Brasília (UNB)

PROF. DR. DILTON CÂNDIDO SANTOS MAYNARD
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

PROF. DR^a MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

PROF. DR^a MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

PROF. DR. JOSÉ OLIVENOR SOUZA CHAVES (SUPLENTE EXTERNO)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

PROF. DR. WALTER PINHEIRO BARBOSA JÚNIOR (SUPLENTE INTERNO)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

APROVADO PELA COMISSÃO AVALIADORA EM 26 DE FEVEREIRO DE 2016

A minha mãe, Maria Marli, que nunca poupou esforços para que eu estudasse.
Aos amigos espalhados pelo Brasil, que, perto ou longe, sempre estão comigo.
A todos os professores que fazem da docência a luta por um mundo mais justo.

*isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além”*

(Paulo Leminski)

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer e a gente se vê às voltas com uma tarefa complicada, que é tentar mensurar a gratidão, o respeito, a amizade, o amor e a dedicação. Mesmo assim, é importante dedicar, por poucas palavras que sejam, um parágrafo para agradecer aqueles que, direta ou indiretamente, cruzaram o caminho desse professor em formação no percurso de escrita dessa tese:

À minha mãe, Maria Marli, e meu irmão Maurício por sempre me apoiarem na decisão continuar os estudos e seguir a vida longe de casa, na periferia de Nossa Senhora do Socorro (SE), onde vivi mais de 20 anos. Mesmo que às vezes a saudade faça com que a gente se machuque, nós sempre nos amamos. Durante 27 anos formamos um bom trio!

À minha esposa, Kaline Menezes, por todo amor, paciência e dedicação. A gente se conheceu, se gostou e se amou do nada, bagunçamos a vida um do outro, nadamos contra a corrente das opiniões, fizemos casa de um quartinho de pensão, comemoramos cada pequena conquista aqui na terra do sol e hoje damos risada (e rir é uma de nossas especialidades, além de comer) desses anos que passaram tão rápido. Parece que nos conhecemos a décadas! Por mais que eu não diga isso com frequência no nosso dia-a-dia (coisas do meu gênio), saiba que você é um divisor de águas na minha vida. Te amo!

À minha orientadora, a professora Inês Stamatto, por sempre me orientar de forma crítica e sincera, mas sem nunca perder o respeito pelo seu orientando, mesmo quando me porto de forma “amalucada”. Obrigado por me ajudar em algumas horas difíceis e incentivar meu crescimento profissional. Inês é uma desses “mãezonas” que gente vai colecionando pelo caminho e leva no coração!

A todos que compõem a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) e do Centro de Educação (CE) com as quais convivi nesses três anos de doutorado, em especial às professoras Alda Maria Castro, Marlúcia Paiva, Antônio Basílio, Andreia Quintanilha e aos colegas de sala e amigos Flávio José e Olívia Medeiros. Externos ao PPGED, ressalto as importantes contribuições dos professores Itamar Freitas (UnB), Olivenor Chaves (UECE) e Margarida Oliveira (UFRN) no meu processo de formação doutoral.

Cabe um agradecimento especial aos amigos aqui de Natal com quem tive a oportunidade de trabalhar e, entre um intervalo e outro das tarefas diárias, discutir as questões do ensino da história, falar sobre a vida, a política, o rock ‘n’ roll e tantas outras coisas

(menos futebol, pois sabem que não gosto). Um salve aos camaradas Robson Potier, Cleyton Silva, Diego Fernandes, Mariano Azevedo, Pedro Isaac e Cristomysley Silva.

A todos os meus alunos, por sempre me provocarem sobre as minhas posições, pelo carinho recebido diariamente e por confiarem a mim a sua formação, desejos, angústias e frustrações.

Por fim, um agradecimento especial a todos os amigos que deixei em Sergipe, mas que sempre estão comigo de alguma forma, seja pelas redes sociais ou nas visitas relâmpago que faço à terrinha. Naquela cervejinha rápida que tomamos, no esbarrão no meio da cidade, na correria das tarefas pendentes em Aracaju, por menor que seja o tempo disponível a gente não deixa de se falar. Em especial aos amigos Geraldo Freire (que me perseguiu até Natal), Lillian Mesquita (madrinha de casamento e amiga de todas as horas), Diogo Monteiro e Kleber Rodrigues (companheiros de longa data), Analice Marinho (pelas inúmeras parcerias, nem sempre correspondidas por mim à altura) e Aaron Cerqueira (pela ajuda inestimável nos arquivos da ANPUH em São Paulo).

A todos vocês, um abraço apertado!

RESUMO

A presente tese investiga os conteúdos escolares em três instâncias de objetivação do currículo de História para o Ensino Médio brasileiro circunscritas entre o período de 1998 a 2012. Através dos conceitos de *políticas educacionais*, *currículo* e *conteúdos*, buscamos investigar os consensos e assimetrias entre conceitos, competências e habilidades presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em comparação com às prescrições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). As fontes utilizadas na pesquisa foram: as três versões dos PCNEM de História (1998, 2003 e 2006); as matrizes de referência e questões do ENEM entre 1998 a 2012 e os editais e coleções didáticas do PNLD da disciplina para o Ensino Médio. No processo de leitura, extração, categorização e análise das fontes utilizamos os procedimentos metodológicos da *Análise de conteúdo*. A hipótese que norteou o estudo é a de que os livros didáticos de História, provas do ENEM e demais documentos referentes a essas políticas, apresentam profundas dissonâncias em relação aos conhecimentos, competências e habilidades expressos nos PCNEM. Assim, na ausência de currículos sistêmicos (para além da função de “orientar”), juntamente com a negação dos PCNEM e de qualquer outra possibilidade de currículos nacionalmente válidos, transfere-se para as matrizes do ENEM o papel de pautar o currículo de história brasileiro. A investigação sobre a simetria entre políticas curriculares distintas encontra a sua devida pertinência dentro da atual discussão sobre os limites e possibilidades de criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a disciplina História.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. Ensino Médio. Ensino de História. Currículo. Conteúdos históricos.

ABSTRACT

The present thesis investigates school contents in three instances of objectification of History curriculum for Brazilian High School circumscribed in the period between 1998 and 2012. Through *educational policies* concepts, *curriculum* and *contents*, we seek to investigate the consensus and asymmetries among concepts, competences and abilities present in the *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) and *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) in comparison to the prescriptions contained in the *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). The sources used in the research were: the three versions of History PCNEM (1998, 2003 and 2006); the reference matrices and ENEM questions between 1998 and 2012 besides the public notices and didactic collections of the PNLD for the subject to High School. In the process of reading, extraction, categorization and analysis of the sources were utilized methodological procedures of the *Content Analysis*. The hypothesis that orient the study is that the History didactic books, ENEM tests and other documents related to these policies have deep dissonances in relation to knowledge, competences and abilities expressed in the PCNEM. Thus, in the absence of systemic curriculums (beyond the role of "orient"), along with the denial of PCNEM and another possibility of nationally valid curriculums, it is transferred to the matrices of ENEM the role of interlining the Brazilian History curriculum. Research on the symmetry between distinct curriculum policies finds its proper relevance in the current discussion about the limits and possibilities of creating the common curriculum national base (Base Nacional Curricular Comum - BNCC) for History subject

Keywords: Educational policies. High school. History teaching. Curriculum. Historical contents.

RESUMEN

Esta tesis investiga los contenidos de clases en tres niveles de objetivación del plan de estudios de la asignatura de Historia en la Educación Secundaria brasileña limitado entre el período desde 1998 hasta 2012. A través de los conceptos de *las políticas educativas, plan de estudios y los contenidos*, intentamos investigar los consensos y las asimetrías entre los conceptos, las competencias y las habilidades presentes en el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) y en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) en comparación con los requisitos contenidos en los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Las fuentes utilizadas en la investigación fueron: las tres versiones del PCNEM la asignatura de Historia (1998, 2003 y 2006); las matrices de referencia y cuestiones del ENEM entre 1998-2012 y las convocatorias y las colecciones didácticas del PNLD para la asignatura de Historia en la Educación Secundaria. En el proceso de la lectura, del extracción, del clasificación y análisis de las fuentes, utilizamos el método de *Análisis de contenido*. La hipótesis que guía el estudio es que los libros didácticos de la asignatura de Historia, las pruebas del ENEM y otros documentos relacionados con estas políticas, plantean profundas contradicciones en relación con los conocimientos, con las competências y con las habilidades expresadas en los PCNEM. Así, en la ausencia de planes de estudio sistémicos (más allá del papel de “guiar”), junto con la negación de los PCNEM y la negación de cualquier otra posibilidad de creación de planes de estudio válidos a nivel nacional, se transfiere para las matrices del ENEM el papel de guiar el plan de estudios de historia brasileño. La investigación sobre la simetría entre las diferentes políticas de planes de estudio, encuentra su debida relevancia en el actual debate sobre los límites y las posibilidades de la creación una *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) para la asignatura de Historia.

Palabras clave: Las políticas educativas. Educación Secundaria. Enseñanza de la historia. Plan de estudios. Contenidos históricos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| FIGURA 01: Questão de número 14 da edição de 1998 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 110 |
| FIGURA 02: Questão de número 50 da edição de 2003 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 111 |
| FIGURA 03: Questão 55 da edição de 2004 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 111 |
| FIGURA 04: Questão de número 21 da edição de 2007 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 112 |
| FIGURA 05: Questão de número 17 da edição de 2000 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 116 |
| FIGURA 06: Questão de número 46 da edição de 2003 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 116 |
| FIGURA 07: Questão de número 42 da edição de 2010 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 119 |
| FIGURA 08: Questão de número 36 da edição de 2011 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 120 |
| FIGURA 09: Questão de número 41 da edição de 2010 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 124 |
| FIGURA 10: Questões de número 46 a 49 na edição de 2009 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 126 |
| FIGURA 11: Questões de número 20 a 23 da edição de 2010 do <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM) | 127 |
| FIGURA 12: Capas de um dos volumes da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (PNLD 2012) | 176 |
| FIGURA 13: Capa de um dos volumes da coleção <i>História: geral e Brasil</i> (PNLD 2012) | 176 |
| FIGURA 14: Capa de um dos volumes da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (PNLD 2012) | 176 |
| FIGURA 15: Capa de um dos volumes da coleção <i>Por dentro da História</i> (PNLD 2012) ... | 177 |
| FIGURA 16: Capa de um dos volumes da coleção <i>Ser Protagonista</i> (PNLD 2012) | 177 |
| FIGURA 17: Sessões de atividades da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (PNLD 2012) | 182 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 18: Sessões de atividades da coleção <i>Por dentro da História</i> (PNLD 2012) | 182 |
| FIGURA 19: Sessões de atividades da coleção <i>História da coleção História: geral e Brasil</i> (PNLD 2012) | 182 |
| FIGURA 20: Sessões de atividades da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (PNLD 2012) | 183 |
| FIGURA 21: Sessões de atividades da coleção <i>Ser Protagonista</i> (PNLD 2012) | 183 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 01: Quantidade de questões de História no ENEM (1998-2012) | 113 |
| TABELA 02: Frequência de conceituais metahistóricos e substantivos presentes nas questões de História na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM (1998-2012) | 115 |
| TABELA 03: Recursos utilizados para elaboração do texto base das questões de História presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM (1998-2012) | 118 |
| TABELA 04: Experiência brasileira nas questões de História da área de Ciências Humanas e Tecnologias no ENEM (1998-2012) | 122 |
| TABELA 05: <i>Tempo presente</i> nas questões de História na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM (1998-2012) | 128 |
| TABELA 06: Quantidade de itens analisados nas sessões de atividade das coleções didáticas do PNLD 2012..... | 184 |
| TABELA 07: Conceitos metahistóricos nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012..... | 184 |
| TABELA 08: Conceitos metahistóricos nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD 2012 (por coleção) | 189 |
| TABELA 09: Ações exigidas nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012 (por coleção) | 192 |
| TABELA 10: Conteúdos conceituais substantivos da matriz de referência do ENEM presentes nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD..... | 199 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: Eixos temáticos de História nos PCN+ (2002) | 61 |
| QUADRO 2: Comparativo das competências e habilidades de História presentes nos PCNEM (1999) e OCNEM (2006) | 67 |
| QUADRO 3: Competências e habilidades selecionadas na matriz de referência do ENEM.... | 94 |
| QUADRO 4: Objetos de Conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM com destaque para os conteúdos conceituais históricos (2009-2011) | 99 |
| QUADRO 5: Comparativo de competências e habilidades dos PCNEM (1996-2006) e ENEM (2009-2011) | 102 |
| QUADRO 6: Conteúdos conceituais de História do Brasil no ENEM (1998-2012) | 123 |
| QUADRO 7: Conceitos históricos eliminatórios no PNLD (2009- 2012) | 161 |
| QUADRO 8: Conceitos históricos elementares nas três políticas curriculares de História para o Ensino Médio (PCNEM/ENEM/PNLD) | 162 |
| QUADRO 9: Dados das coleções didáticas de História para o Ensino Médio do PNLD 2012..... | 174 |
| QUADRO 10: Conceitos metahistóricos residuais nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD (2012) | 190 |

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPEH: Grupo de pesquisas em Ensino de História

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OCNEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCN+: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio

RBH: Revista Brasileira de História

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS: Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 01 |
| 2 OS PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM): O DITO E O PRESCRITO, O TEXTO E O CONTEXTO..... | 20 |
| 2.1. O TEXTO E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL..... | 23 |
| 2.1.1. O pós-1989 e as políticas educacionais..... | 23 |
| 2.1.2. As reformas curriculares para a Educação Básica no Brasil..... | 29 |
| 2.1.3. Os PCNEM e a pesquisa em Ensino de História no Brasil..... | 33 |
| 2.2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO..... | 45 |
| 2.2.1. As bases legais: A LDBEN e as DCNEM na formação do currículo mínimo..... | 45 |
| 2.2.2. Os PCNEM de História: aspectos pedagógicos e historiográficos..... | 49 |
| 3 O SABER E FAZER DA HISTÓRIA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) (1998/2012) | 73 |
| 3.1. O ENEM E O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO..... | 75 |
| 3.1.1. O ENEM e as prescrições curriculares para o Ensino Médio..... | 77 |
| 3.2. CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES HISTÓRICAS NO ENEM..... | 84 |
| 3.2.1. As matrizes de referência e a disciplina história..... | 89 |
| 3.2.2. As questões de História no ENEM..... | 109 |
| 4 O SABER E FAZER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO..... | 132 |
| 4.1. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: IMAGENS, DEFINIÇÕES E FUNÇÕES..... | 135 |
| 4.1.1. As políticas de avaliação do livro didático: a ação do PNLD..... | 137 |
| 4.1.2. O que dizem sobre as políticas do livro didático para o ensino Médio? | 144 |
| 4.2. CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD) DO ENSINO MÉDIO..... | 149 |
| 4.2.1. Os editais e guias do PNLD para o Ensino Médio..... | 152 |
| 4.2.2. Conhecimentos e expectativas de aprendizagem nos livros didáticos de História para o Ensino Médio..... | 169 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 204 |

| | |
|--|------------|
| FONTES..... | 212 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 215 |
| ANEXOS | 224 |

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a criação de uma *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) para a Educação Básica no Brasil. Especificamente entre os pesquisadores do Ensino de História, o debate tem se reproduzido em diversos canais institucionais, como eventos organizados por associações corporativas (como a ANPUH e a SBPC), blogs especializados, produções acadêmicas e listas de e-mails e fóruns de discussão dos grupos de trabalho sobre a temática. Atualmente, não faltam informações atualizadas para um debate quantitativo e qualitativo sobre a relevância em torno do estabelecimento de mínimos curriculares democraticamente estabelecidos. A tese que aqui se apresenta tem como intenção fornecer mais uma perspectiva para o debate.

Essa é uma pesquisa desenvolvida durante os três anos de estudos como aluno do *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (PPGED/UFRN), cujo objetivo é investigar os consensos e assimetrias entre conceitos, competências e habilidades históricas presentes no *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) em comparação com às prescrições contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Assim, busco contribuir com alguns subsídios para a discussão a partir da triangulação entre três políticas educacionais voltadas para o ensino de História.

Os primeiros passos em direção a esse trabalho se deram como consequência de uma inquietação surgida durante as atividades de elaboração da dissertação de Mestrado¹, que teve como objetivo conhecer as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais dos livros didáticos de História antes e depois de avaliados pelo *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM). Utilizamos como balizadores de análise as prescrições dadas pelo edital do programa sobre os conceitos históricos, visando saber se o PNLEM foi responsável por mudanças significativas nos conteúdos conceituais das coleções (SOUZA, 2011).

A dissertação concluiu que as coleções didáticas de História analisadas antes e após o processo avaliativo do PNLEM são caracterizadas muito mais pelas permanências do que por mudanças em seus conteúdos conceituais. A incorporação dos conceitos considerados importantes no Ensino de História conforme o edital do programa é parcial. As obras adotam

¹ A dissertação intitulada *Conteúdos Conceituais nas coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático (1997- 2005)?* foi defendida em 1 de março de 2011 no *Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe* (NPGED/UFS).

aqueles elencados pelas indicações governamentais, mas, em grande parte, não abrem mão da vulgata histórica já consagrada.

Mas, a escrita didática não possui relação apenas com critérios referentes às políticas públicas de avaliação e distribuição de livros didáticos, como nos guias e editais do PNLD e PNLEM. Ela pode ser relacionada também ao grau de cumprimento/apropriação das prescrições presentes em outros documentos que fazem referência ao Ensino de História em caráter nacional, como por exemplo, a *Constituição Federal de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), as legislações que abordam as questões étnicas (leis 10.639/2003 e 11.645/2008), as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) da disciplina história no âmbito do ensino fundamental ou médio, entre outras mais pontuais etc.

Se todos esses dispositivos têm como função proporcionar um ordenamento jurídico ao sistema de ensino e, especificamente, balizar o currículo de História na Educação Básica, os parâmetros curriculares da disciplina são prescrições curriculares que não possuem função normativa, ou seja, teoricamente, devem apenas orientar a seleção dos conteúdos históricos em seus diferentes graus de intervenção e locais de produção. Mas, apesar de toda essa possível flexibilidade em relação ao caráter prescritivo dos parâmetros curriculares para o Ensino Médio no Brasil e as suas áreas de conhecimento, que o colocam na função de orientar as demais instâncias de elaboração do currículo brasileiro, existe uma base legal anterior que a referencia. Especificamente em relação ao Ensino Médio, foco dessa pesquisa, em seu art. 9, inciso IV, a LDBEN afirma que à União caberá

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental **e o ensino médio**, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9, inciso IV, grifo nosso).

Na resolução nº 03 da *Câmara de Educação Básica* (CEB), de 26 de junho de 1998, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) que “se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998, art. 1º). A mesma resolução, no art.4º, afirma que os currículos das escolas brasileiras “incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei” (BRASIL, 1998, p.2).

Transpondo essas informações para o livro didático de História, as obras avaliadas pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para o Ensino Médio, de acordo com seus guias e editais, devem estar em conformidade com todo esse arcabouço legal. A inobservância a alguns desses dispositivos resulta em problemas na qualificação ou mesmo exclusão da obra no processo seletivo.

Acrescente-se a isso o fato de que os currículos são definidos por instâncias que estão para além de prescrições curriculares oficiais. Atualmente o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) também pode ser visto como um dos organizadores do currículo e um dos fatores que influenciam na dosagem dos saberes históricos ensinados (CERRI, 2004, p.213-214). Tal finalidade tem sido expressa, inclusive, em alguns editais recente do exame em que é atribuída à responsabilidade de “criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio” (INEP, 2012, p.2).

O exame tem adquirido cada vez mais importância dentro das políticas públicas para a avaliação da Educação Básica no Brasil, passando a ser uma das instâncias reguladas pelas DCNEM. Como exemplo disso, podemos citar o art. 22 da resolução nº 02 do CEB, de 30 de janeiro de 2012, que afirma que as diretrizes “devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação” (BRASIL, 2012, art.22).

Por fim, o ENEM é estruturado através de *matrizes de referências*, que indicam “a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias ao jovem e ao jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica” (INEP, 2009, p.54). Em tese, as matrizes também se apropriam dos PCNEM e demais textos da Reforma do Ensino Médios como referências norteadoras para os seus conteúdos, competências e habilidades (INEP, 2009, p.54).

Portanto, apesar da suposta ausência de caráter prescritivo nos documentos curriculares brasileiros, os conteúdos, competências e habilidades específicos às disciplinas estruturadas em áreas de conhecimento são o que poderíamos chamar de “última fronteira” de exigência para a educação nesse nível de ensino, visto que, “o que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (BRASIL, 2000, p. 18).

Levando-se em consideração os conhecimentos, competências e habilidades como locus privilegiado para observar como as políticas curriculares dos últimos 15 anos tem sido apropriadas, as nossas questões de pesquisa buscam saber: os conhecimentos, competências e habilidades dos PCNEM estão concretizados nos livros e nos exames de escala do Ensino

Médio? Quais as semelhanças e diferenças em matéria de conteúdos veiculados entre os livros didáticos e ENEM? Por fim, quais as ideias de História e seu ensino presentes em cada uma dessas políticas curriculares?

Em nosso recorte temporal está entre os anos de 1998 a 2012, intervalo em que poderemos observar a apropriação das prescrições governamentais em relação aos conteúdos históricos e as expectativas de aprendizagem presentes nos livros didáticos e ENEM. Situamos o início da pesquisa no lançamento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), que orientaram as reformas neste nível de ensino, além de ser o primeiro ano de realização do ENEM.

Já a baliza temporal final está situada em 2012, visto ser o ano em que a função das DCNEM, de acordo com o art. 2º da Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, passa a ser “orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio” (BRASIL, 2012, p.20). Além disso, é em 2012 que estava situado o edital mais recente do PNLD para o Ensino Médio à época de elaboração do projeto e estruturação do plano de trabalho da tese.

A hipótese que norteou o estudo é a de que os livros didáticos de História e as provas do ENEM, enquanto dispositivos organizadores do currículo brasileiro, apresentam dissonâncias em relação aos conhecimentos, competências e habilidades expressos nos PCNEM. Na ausência de currículos sistêmicos (para além da função de orientar), somada a negação dos PCNEM, transfere para as matrizes do ENEM o papel de pautar o currículo brasileiro (CERRI, 2004; FREITAS, 2014; MINHOTO, 2009).

Como já dito anteriormente, o presente trabalho acredita na viabilidade de uma base nacional curricular. A especificidade do contexto brasileiro nos permite tentar uma outra via de análise que destoa de autores como Michael Apple (2011), que aponta a inter-relação entre a existência de um currículo nacional com a de um sistema nacional de avaliação. O primeiro não visa apenas a consecução de metas e objetivos educacionais comuns, mas também em “prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação (APPLE, 2011, p.88). Não é o que encontramos no desenrolar da pesquisa.

As fontes a serem cotejadas com os PCNEM são os livros didáticos de História avaliados e distribuídos pelas edições de 2008 e 2012² do PNLD³, bem como as provas do ENEM entre os anos de 1998 a 2012, retirando-se para a análise, especificamente, as questões de História⁴. Nos livros, nos deteremos com mais ênfase sobre as sessões de atividades dos livros e nas questões do exame.

A escolha dos exercícios justifica-se pelo fato destes serem responsáveis por fixar, adquirir, aprender, reter, aferir os conteúdos de uma disciplina (CHERVEL, 1990, p.204). A sua relevância dentro das pesquisas sobre Ensino de História é por “indicar até que ponto os manuais didáticos estão ou não de acordo com as prescrições oficiais” e também apresentar “como tais prescrições modificaram a forma de elaborar, organizar e estruturar os exercícios, bem como seu papel e suas finalidades para o ensino” (MOURA, 2011, p.24).

A importância de investigar a simetria entre três políticas públicas para o ensino de História em um mesmo nível de ensino pode ser justificada pela necessidade de discutir a possibilidade de criação de uma base curricular comum para a disciplina, respondendo ao questionamento sobre “o que direito de todo cidadão saber sobre o passado” (OLIVEIRA, 2011). Tomando de empréstimo as reflexões de Gimeno Sacristán sobre o currículo, tal questionamento se materializa dentro da teorização pedagógica na existência de uma maior preocupação sobre o *como* ensinar que pelo *que* se deve ensinar.

Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda. Um vazio que é ainda muito mais evidente em toda tecnocracia pseudocientífica que dominou e domina boa parte dos esquemas pedagógicos. A consequência desta crítica é importante não apenas para reconsiderar as linhas de investigação dominantes em educação, mas também, e especialmente, a formação de professores (SACRISTÁN, 1998, p.30).

Mas, obviamente, esta necessidade não é consensual. Citando um exemplo ilustre na discussão sobre currículo, para Michael Apple (2011), por detrás das tentativas de implantação de um currículo nacional encontra-se uma “perigosa investida ideológica” (APPLE, 2011, p.74). A ideia de currículos sistêmicos como forma de melhorar o nível do sistema educacional esconde a tentativa de responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso dos alunos (APPLE, 2011, p.76).

² Cujos os editais foram lançados respectivamente em 2007 e 2010.

³ Enquanto função heurística, lançamos o olhar sobre as resenhas das obras presentes nos guias e nos manuais do professor presente nas obras. A consideração desses elementos foi de suma importância para identificar o perfil das obras a serem escolhidas em relação as competências e habilidades trabalhadas.

⁴ A possibilidade de se extrair questões disciplinares em um exame interdisciplinar será detalhada no segundo capítulo.

A possível “coesão social” que um currículo nacional poderia proporcionar é entendida pelo autor, na verdade, como mais um fator na criação de novos ou mesmo reeditados antagonismos sociais em nome de uma “nostalgia” em torno da unidade cultural via escolarização. Uma outra implicação contida em uma política curricular nacional está na criação de um mecanismo de controle político do conhecimento, ou seja, a petrificação via estado através da criação de uma falsa harmonia. É um tipo de reforma que sempre escamoteia os problemas estruturais do ensino com novas fórmulas curriculares e sistemas de avaliação unificados (APPLE, 2011, p. 94-95).

Para Apple, parece não haver solução. Qualquer iniciativa que parta do estado, mesmo que de alguma forma amparada por um debate intelectual reconhecido como legítimo, sempre pressuporá tais entidades enquanto portadores de interesses das classes dominantes. Mesmo que bem-intencionadas, qualquer discussão semelhante nunca será capaz de prover soluções sobre o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais de um país. É uma situação em que sempre encontraremos burgueses, neoconservadores, elites empresariais, direitistas, etc. Qualquer iniciativa de traduzir a diversidade em políticas curriculares é uma forma de tentar suprimi-la.

Essa é uma pesquisa sobre a situação dos currículos da disciplina escolar História para o Ensino Médio no tempo presente a partir da análise comparativa do conteúdo de três políticas educacionais distintas, investigando as relações entre as prescrições oficiais sobre o que, como e para que aprender História em relação a forma como livros didáticos e avaliações nacionais se apropriam dos conteúdos e expectativas de aprendizagem construídos em formato de competências e habilidades.

Tal iniciativa atinge um âmbito maior, que é discutir sobre a forma como as leis e reformas educacionais para os currículos de História no Brasil são reapropriadas dentro das próprias instâncias do estado brasileiro, gerando outros entendimentos a partir de uma mesma fórmula. Para tal, é imprescindível deixarmos claros alguns pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a nossa análise e os campos de estudos aos quais nos filiamos. O desenvolvimento da tese situa-se no entrecruzamento de estudos historiográficos e educacionais, o que confere um certo hibridismo à nossa proposta.

Em primeiro lugar, circunscrevemos a pesquisa no âmbito da *História das Disciplinas Escolares*, onde os saberes disciplinares não são apenas a vulgarização do conhecimento científico referente e sim a relação com as finalidades que conduziram a sua implementação enquanto fenômeno de aculturação de massa que ela constitui (CHERVEL, 1990, p. 184).

Estamos inseridos também nos estudos sobre o *Ensino de História* no Brasil enquanto área de pesquisa interdisciplinar, que busca estabelecer a relação entre a disciplina escolar, a

historiografia e os saberes pedagógicos, de forma a compreender os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem em seus aspectos socioculturais, políticos e econômicos. (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007). A natureza híbrida da formação dos praticantes dessa área de pesquisa, faz com que eles atuem institucionalmente nas searas da História e da Educação, mas apresentam em comum a busca de novos entendimentos para os usos da história na formação de pessoas (FREITAS, 2014, p.14).

Do ponto de vista educacional, esse é um estudo também circunscrito à análise das *políticas educacionais* em âmbito nacional, que, assim como qualquer outra *política pública*⁵, são uma declaração sobre a existência de uma “forma de fazer” a educação, mesmo que simbolicamente apenas para dizer que “há uma política” (BALL e MAINARDES, 2011, p.13).

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequados (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta as variações enormes de contexto, recursos, de desigualdades regionais ou de capacidades locais” (BALL e MAINARDES, 2011, p.13).

Mesmo com o tom prescritivo, os documentos produzidos por elas, na forma de leis, decretos, diretrizes, textos, parâmetros, etc., são abertos o suficiente para permitirem interpretações e reinterpretações que geram significados diversos dos esperados e por isso, devem ser lidos em confronto uns com os outros (BALL e MAINARDES, 2011, p.11-53).

Uma terceira componente é a incorporação dos pressupostos teóricos da *História do Tempo Presente* devido a contemporaneidade do nosso recorte e objeto. É fato conhecido que as balizas cronológicas nos estudos históricos do tempo presente são móveis e os que nela operam “precisam rever continuamente a delimitação do seu campo de pesquisa” (RÉMOND, 2006, p.207), pois esse está sempre em um deslocamento contínuo. Assim, “a maioria dos temas que estavam no cerne da investigação e da reflexão da História do tempo presente envelhece e passa à condição de objeto do passado” (RÉMOND, 2006, p. 208).

A discussão em perspectiva diacrônica sobre os usos da disciplina escolar História na formação de pessoas no Brasil contemporâneo através da análise sobre o grau de assentimento

⁵ Entendemos aqui as *políticas públicas* como o “Estado em ação [...] implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. A educação, dentro dessa definição é uma *política pública social*, que alia a responsabilidade do estado, através da implementação e manutenção da política implementada a partir decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade e a proteção social para a “redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p.31).

das finalidades definidas via parâmetros curriculares enquanto prescrições de estado e as diferentes apropriações que são geradas dentro de outras políticas públicas educacionais, às vezes de forma concorrente, tornam essencial a discussão sobre o conceito de *currículo* enquanto parte de uma *legislação educacional* e de um conjunto de *políticas* que lhe são inerentes.

Esta aproximação entre a história do currículo e a história das disciplinas escolares permite descaracterizar os saberes escolares como mera inculcação ideológica, modelagem de condutas e consciências ou simples produto das relações de poder. Ela possibilita entrever algo mais como o papel da escola no desenvolvimento do raciocínio abstrato, aquisição de conceitos e habilidades imprescindíveis (SOUZA, 2005, p. 84)

No estudo diacrônico dos aspectos que envolvem a experiência de uma disciplina escolar em outros tempos, o estudo de sua legislação é de suma importância para a compreensão de suas finalidades, visto que a *lei educacional* é “resultado da ação histórica dos homens” que contempla a “intencionalidade de seu registro por poderes instituídos em uma determinada época” (STAMATTO, 2012, p. 277).

Além disso, a legislação educacional pode ser compreendida como um “*corpus* documental que permite perceber e compreender o processo de instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas, podendo, assim, ser utilizada como fonte histórica” (STAMATTO, 2012, p.280). Entretanto, não se pode confundir a *lei promulgada* com a *lei cumprida*, visto que, enquanto produto da ação histórica dos homens e sociedades no tempo, ela é rodeada de tensões, lutas e constrangimentos (STAMATTO, 2012, 277-289).

Uma legislação educacional define, além das regras político-administrativas de funcionamento de um sistema de ensino, os saberes que devem preencher a escolarização dos jovens, o que nos remete a discussão sobre as formas de selecionar, organizar e transmitir formas culturais definidas por uma sociedade (MANGÉZ e LIÉNARD, 2011, p.163) e o desenrolar desses processos em contextos práticos, além de denotar também uma área de conhecimento no campo educacional (o campo do currículo) (SOUZA, 2005, p.76).

Assim, o *currículo* em uma definição inicial diz respeito ao “conteúdo de ensino (conhecimento, competências, aptidões, etc.) e a ordem de sua progressão no tempo” (MANGÉZ e LIÉNARD, 2011, p.163). Historicamente, o conceito de currículo, surgido no século XVI, estava ligado ao estabelecimento de um princípio de racionalidade, seja na coerência interna de uma disciplina ou mesmo na ordenação das disciplinas de um curso, desemborcando no século XX, através de uma lógica mais pragmática, na busca pelos princípios de controle, padronização, administração e eficiência escolar. A acepção de currículo

que se desenvolve durante esse período, e apontada criticamente pela *Nova sociologia da educação*, é a de sua função enquanto “tecnologia de governo” (SOUZA, 2005, p. 77).

O crescimento dos sistemas de ensino em vários países do ocidente no século XX constrói a noção de currículo enquanto artefato pedagógico que busca uniformizar práticas na escolarização (SOUZA, 2005, p. 81). Dentro desse sentido é que se instaura a discussão sobre a distribuição dos saberes culturais através das prescrições elaboradas via estado. Tal abordagem tem situado a discussão em torno da constituição de *políticas curriculares*, que podem ser definidas como “políticas culturais e intervenções administrativas e técnico-pedagógicas sobre o conhecimento escolar em todos os níveis de ensino” (SOUZA, 2005, p.81).

As políticas curriculares referem-se ao ajuste dos conteúdos (em sentido amplo) às finalidades prescritas pelos estados para a construção de concordância mínima sobre o que ensinar de forma a dar contorno e utilidade a escola. Entretanto, mesmo que as políticas curriculares sejam uma tentativa de ação/intervenção/normatização do que se ensina nos diferentes níveis de escolarização, devemos lembrar que elas estão permeadas de contrassensos entre o que está prescrito pelo estado e o que é executado pelos atores sociais a quem essas políticas são direcionadas.

As políticas curriculares muitas vezes têm a sua gênese articulada a um conjunto de *reformas educativas*. O conceito de *reforma* merece uma atenção especial pela gama de interpretações que ele carrega, e umas das mais frequentes é o seu emprego político como um dos significados trazidos a reboque para dentro do campo semântico do conceito de *Revolução*, logo enquanto processo ou mudança radical de uma determinada ordem de coisas (SILVA e SILVA, 2009, p.362). Talvez a diferença mais evidente apontada pelos dicionários de Política e Sociologia é que uma reforma ou pensamento reformista, ao contrário de uma revolução, não tem o objetivo de mudar a estrutura social vigente (Cf. BOUDON et al, 1990, p.213; BOBBIO, 1998, p.1129)⁶.

A interpretação de Carlos Roberto Jamil Cury (2010) acerca do termo é o de que uma reforma expressa a substituição de uma forma existente por outra, que pode ser tanto a regressão a um modelo anterior como a inovação do que já existe. Porém, o autor enfoca a dimensão legal do conceito, afirmando que “No caso das sociedades regidas por códigos legais escritos, uma

⁶ Do ponto de vista da gramática normativa, o dicionário Houaiss (2009) traz para a palavra reforma algumas acepções, como: 1. Ação ou efeito de reformar; 2. Mudança introduzida em algo para fins de aprimoramento e obtenção de melhores resultados; 3. Melhoramento introduzido em âmbito moral ou social; 4. movimento do século XVI que fundou o protestantismo e pretendeu devolver ao cristianismo sua forma primitiva; 5. Aprimoramento gradativo da ordem social. Percebe-se que a maioria das definições carrega a perspectiva de uma reforma como sinônimo de melhoramento, aprimoramento, progresso.

reforma visa a aprimorar o texto da lei em vigor em que a alteração da norma se adapte a novos parâmetros” (CURY, 2011, p. 343).

Assim, uma *reforma da educação* é vista como “uma tomada de decisão política por uma autoridade pública, a fim de alterar um ou mais aspectos da política educacional que, com base em uma mudança legal, busque tornar a situação considerada mais congruente com a realidade” (CURY, 2011, 344). O que queremos expressar aqui é que o conceito de reforma não pode ser associado diretamente a ideia de progresso, de avanço. Ele é antes de tudo um processo de “regulação social” (POPKEWITZ, 1997, p.11-16).

As reformas curriculares enquanto reformas na educação possuem uma dialética específica: são desenvolvidas para uma melhor adequação do currículo as finalidades da escola e, conseqüentemente muito mais para ajustar o sistema escolar às necessidades sociais do que para mudá-lo, mas essa contradição ajuda a gerar respostas de movimentos para um novo equilíbrio (SACRISTÀN, 2000, p.18).

Todas as políticas acima citadas têm a sua gênese em um contexto muito específico da história da educação brasileira no presente, que são às reformas curriculares que atingiram diretamente a seleção e organização dos conteúdos e finalidades da Educação Básica brasileira a partir dos anos de 1990. Tais reformas fazem parte das políticas educacionais gestadas durante a gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso e tem os seus correspondentes em outras reformas realizadas à mesma época em vários países da Europa (Inglaterra e Espanha) e América Latina (Chile e Argentina).

No Brasil, as reformas curriculares para o Ensino Médio vêm sendo implementadas no Brasil desde à década de 1990. Segundo Frigotto e Ciavatta (2004), as reformas que mudaram a face do ensino médio na década de 1990 são parte de um conjunto de “ideias fora do lugar”, tomando emprestado a acepção de Roberto Schwarcz, que desde os anos de 1940 se manifestam na intervenção dos organismos financeiros internacionais sobre o sistema educacional brasileiro através de indicações, assessorias, acordos e reformas que compõem um “mimetismo desfocado” sobre “ideias e processos do primeiro Mundo que não se adequam a nossa realidade” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.12-13).

As reformas curriculares desse período são vistas como um conjunto de mudanças que tinha como principal objetivo adaptar à realidade educacional à novos formatos produtivos, mais condizentes com o novo arranjo de forças econômicas entre as sociedades do pós-89, e que tem os seus fundamentos resumidos em palavras como *globalização, neoliberalismo e flexibilidade* e justificadas no plano intelectual pelo discurso de que vivemos um novo tipo de sociedade: *pós-industrial, pós-moderna, informática, do conhecimento, em rede*, etc. Além

disso, são associadas ao processo de ressignificação e delimitação de suas funções de estado através da adoção de um modelo de administração pública gerencial.

No âmbito dessas reformas curriculares elaboradas pelos estados, é importante dimensionar o grau de aquiescência entre o que é formal e a interpretação dada pelas várias instâncias que fazem o trabalho de tradução do currículo prescrito e em outras situações, ou seja, a distância entre o que é o que é prescrito e as estratégias interpretativas adotadas pelos agentes ou mesmo por outras políticas. Mesmo que estes sejam atores com reduzido potencial de criação do currículo oficial, aquele materializado nos textos e ações das políticas educacionais, são atores centrais naquilo que virá a ser o currículo em sua expressão “real” ou “objetiva” (MANGEZ e LIÈNARD, 2011, p.166).

Levando-se em conta o caráter multifacetado das políticas curriculares, não podemos definir currículo em torno de imagens monolíticas, associando-o somente enquanto parte de ações educacionais que estabelecem autocraticamente conteúdos e finalidades os quais os atores envolvidos diretamente com o trabalho pedagógico em sala de aula devem conformar ou rejeitar.

Portanto, é de nosso entendimento que o currículo, na acepção de Gimeno Sácristán (2000), é “projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p34). É uma opção historicamente configurada, uma construção social que expressa o conflito entre os diversos atores e os valores dominantes que regem o processo educativo e que é preciso decifrar. Não é composto apenas de conteúdos, mas também de finalidade e saberes culturais estruturado a partir de “chaves psicopedagógicas” dentro de um projeto socializador, formativo e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000, p.17-20).

E por estar condicionado às condições e contextos práticos de realização, que dizem respeito às diferentes fases do percurso formativo dos jovens e da natureza complexa do trabalho pedagógico, o currículo possui diferentes *níveis de objetivação* e mesmo materialidade. Logo, não podemos falar de um currículo, e sim de uma variedade de formas que esse projeto seletivo da cultura assume dentro de um sistema escolar.

Temos então um *currículo prescrito* pelos documentos de estado das políticas públicas, um *currículo apresentado aos professores* através dos materiais e instrumentos que traduzem essas prescrições, um *currículo modelado pelos professores* nas situações de planejamento e mediação da prática pedagógica, um *currículo em ação* no momento em que essa prática se efetiva nas tarefas docentes cotidianas, um *currículo em realizado* nos efeitos que o currículo

pode ter nos alunos e um *currículo avaliado* nas formas de aferi-lo em provas, exercícios e exames. Todas essas instâncias são marcadas por processos de apropriação e reapropriação das finalidades “oficiais” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Dentro dessa tipologia sobre as fases de objetivação do currículo proposta pelo autor espanhol, a nossa pesquisa decidiu triangular os *conteúdos* históricos escolares em forma conhecimentos, competências e habilidades presentes nos PCNEM (currículo prescrito) em relação aos livros didáticos do PNLD (currículo apresentado aos professores) e as questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM (currículo avaliado).

Para tal, partiremos aqui de uma noção ampliada sobre o que são e qual a natureza dos conteúdos escolares. A ideia, bastante equivocada do ponto de vista sobre o conhecimento das dimensões da experiência humana que a escola visa formar, de que nos conteúdos escolares reside uma espécie de “mal necessário” a escolarização embute um erro de abordagem que é considerar os conteúdos escolares apenas em sua dimensão factual e conceitual. Em primeiro lugar, entendemos aqui que os conteúdos são cerne da disciplina escolar, de acordo com a concepção largamente difundida por Andrés Chervel (1990).

Adotamos aqui uma definição de *conteúdos* que está circunscrita a uma dimensão próxima da Antropologia Cultural em que eles são “formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2000, p.12). A especificidade dos conteúdos em contexto de educação escolar está no fato destes serem intermediados por “um conjunto de atividades especialmente planejadas” (COLL, 2000. P.13).

Por extensão, e tendo já definido aqui a nossa concepção de currículo, os *conteúdos curriculares* são a seleção dessas formas culturais. Tais saberes só figuram nos currículos pelo fato de que seu aprendizado depende diretamente da ajuda específica que é fornecida em contexto de educação escolar (COLL, 2000, p.13). Ao adotar a tipificação tripartite dos conteúdos escolares proposta por César Coll, estamos querendo dizer que fatos e conceitos são apenas uma dimensão do que se ensina em uma disciplina escolar e que eles devem ser considerados juntamente com a formação de procedimentos e atitudes e de valores e normas.

A distinção entre os três tipos de conteúdos e a sua inclusão nas propostas curriculares encerra, assim, uma mensagem pedagógica importante. Entre outras coisas, supõe uma tentativa de romper com a prática habitual, justificadamente denunciada em inúmeras ocasiões, de um ensino centrado excessivamente na memorização mais ou menos repetitiva de fatos na assimilação mais ou menos compreensível de conceitos e sistemas conceituais. Mais supõe também, o que poderia ser mais importante, uma tentativa de acabar com uma tradição pedagógica que, de forma totalmente injustificada, exclui do ensino sistemático um certo tipo de formas e

conhecimentos culturais, cuja importância está fora de qualquer dúvida e cuja assimilação é deixada inteiramente a única e exclusiva responsabilidade dos alunos (COLL, 2000, p.15).

O autor afirma ainda que

Não deixa de ser significativa, a esse respeito, a dissociação existente entre, por um lado, a exigência que se coloca, às vezes, aos alunos e alunas para que mostrem o seu domínio de determinados valores e, por outro lado, a escassa ou nenhuma atenção prestada ao ensino desses mesmos procedimentos e valores nas atividades habituais da sala de aula. Tudo ocorre acreditando-se implicitamente que, ao contrário do que acontece com os fatos e conceitos, os alunos possam aprender os procedimentos e os valores, as atitudes e as normas por si mesmos, sem necessidade de uma ajuda pedagógica sistemática e planejada. Tal crença, nem é preciso dizer, carece totalmente de justificativa teórica e de apoio empírico (COLL, 2000, p.15).

Assim, os conteúdos escolares podem ser divididos em: *conteúdos factuais e conceituais*, referentes ao aprendizado de *fatos e conceitos* enquanto conjunto de informações, dados e organização de objetos, eventos, fenômenos, entre outros em categorias (saber); *conceituais, conteúdos procedimentais*, que dizem respeito ao aprendizado de um conjunto de *ações* visando a consecução de uma finalidade (saber-fazer) e; *conteúdos atitudinais*, que circunscrevem-se ao aprendizado de *atitudes* enquanto conjunto de experiências, crenças, sentimentos, preferências e condutas que são definidas como *atitudes* em relação a objetos, coisas, pessoas, valores, etc. (COLL, 2000).

A nossa pesquisa está circunscrita especificamente na análise dos conteúdos conceituais e procedimentais presentes em três políticas educacionais enquanto diferentes instâncias de objetivação do currículo de História para o Ensino Médio. Assim, a partir dessa tipologia vai delineando-se o caráter dessa tese enquanto um estudo comparativo dos conhecimentos que se deve saber e capacidades que se deve desenvolver de acordo com os PCNEM, ENEM e PNLD, ou seja: quais as dissonâncias entre saber-fazer da disciplina História no estudo de três políticas educacionais?

Os *conteúdos conceituais* dizem respeito a aprendizagem de conceitos, que são construções cognitivas que nos permitem “reconhecer classes de objetos [...] aos quais podemos atribuir características semelhantes” (POZO, 2000, p.21). No caso da disciplina História, os conceitos históricos são construções linguísticas utilizadas pelos historiadores para operar sobre as experiências do passado. Os conceitos históricos qualificam a mudança no tempo e estabelecem uma relação de sentido com o presente (Cf. KOSELLECK, 1992, p.136; RÜSEN, 2007, p.91-92). Além disso, são um dos principais elementos da pesquisa e da escrita da

História capazes de sintetizar a pluralidade dos atos e instituições humanas a partir de um designativo linguístico comum (Cf. BESSELER, 1973; MARROU, 1954).

Entretanto os conceitos históricos não são todos iguais em relação ao nível de abstração que podem possuir, podendo a aprendizagem conceitual ser dividida no domínio de *princípios* ou *conceitos estruturadores* “conceitos muito gerais, de um alto nível de abstração, que costumam ser subjacentes à organização conceitual de uma área, embora nem sempre se tornem explícitos o suficiente [...] atravessam todo o conteúdo dessas matérias” (POZO, 2000, p.25) e os *conceitos específicos* enquanto a “lista habitual de conteúdos conceituais [...] subordinados a esses princípios” (POZO, 2000, p.26). Nos primeiros temos, por exemplo a noção de *tempos histórico* e no segundo conceitos como *democracia, poder, governo, sociedade*, etc.

A pesquisa em ensino de História possui uma categorização bastante semelhante em relação aos conteúdos conceituais históricos. Autores ligados à Educação Histórica, como Peter Lee, Hilary Cooper e Isabel Barca, tipificam-nos em “conceitos de segunda ordem” ou *metahistóricos* e *conceitos substantivos*. Os conceitos metahistóricos dizem respeito ao aprendizado das ferramentas de construção do passado, ou seja, uma meta-história que permite aos alunos “um controle maior do próprio aprendizado e uma relação mais intensa e crítica dos passados que possam orientar suas ações” (MEDEIROS, 2006, p.84). Os conceitos metahistóricos estão ligados “a natureza intrínseca do próprio saber” (BARCA, 2006, p.108) e devem ser explorados de forma a contribuir para a formação de *literacia histórica*, vertente da *consciência histórica*, e conjunto de “competências avançadas para saber ‘ler’ o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, a luz das experiências humanas do passado” (BARCA, 2006, p.95).

Tais conceitos compõem um vocabulário de expressões especializadas que incluem “história”, “tempo”, “fontes”, “evidência”, “passado”, “memória”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”, “continuidade”, “semelhanças” e “diferenças” (ASHBY; COOPER; LEE, 2006;) e seu aprendizado parte do princípio de que a “investigação histórica deve estar no centro do currículo de História (ASHBY, 2006, p.168).

Quais as ideias os alunos trazem para a história? As pessoas quase sempre assumem que a história é uma matéria de “senso comum” sem as abstrações encontradas em ciências e matemática. Esse pode ser um ponto de vista profundamente equivocado. Se observarmos as respostas dos alunos para uma ampla variedade de questões de pesquisa em uma gama considerável de circunstâncias (LEE, 2006, p.137).

Já os conceitos substantivos são os que se referem a experiências, seres, objetos, fenômenos e instituições históricas com tempo e espaço definidos. São geralmente os que preenchem mais espaço dentro dos livros didáticos, sendo componentes da vulgata histórica que muitas vezes pouco se altera com o tempo nos currículos de História. Eles podem representar generalizações históricas atemporais (sociedade, progresso, desenvolvimento, povo, imperialismo); tempos, espaços e sociedades específicos (Brasil, Oriente, África, Grécia) ou singularidades históricas também conhecidas como particulares históricos (Cf. LEE, 2002, p.16) que abrangem instituições, processos e acontecimentos na curta, conjuntural ou longa duração (Revolução Industrial, sistema colonial, Império Bizantino, feudalismo, Independência Americana).

Já o que chamamos de *conteúdos procedimentais* diz respeito ao desenvolvimento de capacidades ligadas a um *saber-fazer* e *agir* específico, que traduz a aprendizagem conceitual em algo prático ou, na definição de César Coll e Rafael Valls (2000), “o conjunto de ações ou decisões que compõem a elaboração ou participação” (COLL e VALLS, 2000, p.77), ou seja, um conjunto de maneiras ordenadas de agir visando a consecução de uma meta ou tarefa. Os procedimentos tratam de “formas determinadas e concretas de agir, cuja principal característica é que não realizadas de forma desordenada, mas de maneira sistemática e ordenada, uma etapa após a outra e que essa atuação é orientada para a consecução de uma meta” (COLL e VALLS, 2000, p.78). Os procedimentos estão voltados para a construção do *aprender a pensar* ou *aprender a aprender* (COLL e VALLS, 2000, p.82).

Aquilo que chamamos de conteúdos procedimentais, na linguagem pedagógica mais comum, recebem o nome de *habilidades*, *destrezas*, *técnicas*, *estratégias*, etc. e podem estar divididas em procedimentos de ordem *motora* ou *cognitivas*, ou seja, aquelas que são diretamente observáveis pela execução direta de uma ação corporal e comportamentos externos ou pelo domínio interno de ações e decisões que não envolvem objetos físicos diretamente, mas abordam aspectos abstratos, representações, ideias símbolos, conceitos, etc. (COLL e VALLS, 2000, p.80-81).

Em nossa pesquisa, esse tipo de conteúdo se expressam na forma de competências e suas respectivas habilidades. Nos documentos do currículo, os procedimentos se expressam nos verbos presentes nas expectativas de aprendizagem, sejam elas presentes nas prescrições dos PCNEM, na matriz do ENEM ou mesmo de forma indireta nos critérios de avaliação presentes nos editais do PNLD. Não podemos desconsiderar também a crítica gestada pela comunidade intelectual, muitas vezes historicamente desavisada, sobre o que eles chamam de pedagogia *das competências* que, apresentada como um novo ‘paradigma’ educacional, foi alçada como saída

para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo ‘empregáveis’” (CAMPOS, GARCIA e SHIROMA, 2011, p.227).

Os procedimentos presentes em história, partindo do próprio caráter multiperspectivado que compõe o conhecimento histórico, são o que se pode se chamar de *heurísticos*, ou seja,

que somente orienta de maneira geral sobre a sequência a ser respeitada e não dizem exata ou completamente como se deve agir. O seu uso e aplicação nem sempre torna possível o resultado concreto ou uma maneira idêntica de agir por parte daqueles que os usam (COLL e VALLS, 2000, p84).

Os autores alertam o fato de que, como nas sentenças das expectativas de aprendizagem os conceitos e procedimentos são trabalhados em conjunto, principalmente se o segundo vier em função da aprendizagem do primeiro é natural a confusão entre os *verbos conceituais* e os *verbos procedimentais*. Os primeiros são *descrever, conhecer, explicar, relacionar, lembrar, analisar, inferir, interpretar, tirar conclusões, enumerar, resumir*, etc. Já os segundos são *manejar, usar, construir, aplicar, coletar, observar, experimentar, elaborar, simular, demonstrar, planejar, compor, avaliar, representar*, etc. (COLL e VALLS, 2000, p. 91).

E como encontrar, contabilizar e comparar conteúdos e expectativas de aprendizagem em três políticas distintas? A nossa metodologia constitui-se de alguns passos básicos no tratamento das políticas educacionais para o Ensino de História. Em primeiro lugar, fizemos uma leitura dos documentos relacionados às reformas do ensino de História nos últimos 15 anos, principalmente as competências e habilidades específicas para a disciplinas, para tomarmos conhecimento detalhado sobre a estrutura dos documentos e seus objetivos.

Em primeira instância, fizemos a leitura minuciosa das três versões dos Parâmetros de História para o Ensino Médio (PCNEM, PCN+ e OCNEM), de forma a comparar e ressaltar as principais mudanças nas expectativas de aprendizagem, levando-se em conta que são documentos que correspondem há quase uma década de modificações, enxertos e justificativas sobre o que se deve ensinar sobre a história.

Em um segundo momento, fizemos também a leitura da documentação inerente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), focando-se principalmente nas matrizes de referência do exame e nos relatórios pedagógicos do INEP. Além disso, fizemos a leitura de todas as edições do exame entre 1998 e 2012, buscando questões que consideramos como próprias da disciplina História. As questões selecionadas, foram categorizadas de forma que cada item correspondesse a um conceito histórico. Além disso, em cada questão buscamos

perceber os recursos, linguagens e fontes utilizados pela questão de forma a mensurar o seu trabalho procedimental.

Já em relação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além da leitura e análise das expectativas de aprendizagem presente nos critérios de avaliação das obras didáticas dos editais do programa, a nossa análise se concentrou também nos livros didáticos de História distribuídos pelo programa. Internamente, buscamos nos manuais do professor, como se dá a presença dos parâmetros curriculares de História do Ensino Médio e as matrizes de referência do ENEM, buscando saber em qual dessas políticas está alicerçada a seleção dos conteúdos e expectativas de aprendizagem por parte das obras.

Além disso, fizemos a leitura das sessões de atividades dos livros didáticos, extraindo, assim como nas questões do ENEM, conhecimentos, conhecimentos e habilidades mais frequentes de forma a saber como efetivamente quais as expectativas de aprendizagem e conteúdos trabalhados pelas coleções.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos para a seleção e análise dos dados quantitativos obtidos nos documentos das políticas, questões do exame e atividades dos livros didáticos, optamos pelo uso da teoria da *análise de conteúdo* de Lawrence Bardin (1977), definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com Laurence Bardin, a análise de conteúdo busca indícios de realidades humanas passadas, sendo que nos processos empreendidos por essa análise é necessário não apenas observar, mas também interpretar a mensagem. (BARDIN, 1977, p.11). O ponto de partida da análise de conteúdo é a *mensagem*, em nosso caso, a mensagem escrita veiculada nos textos das políticas educacionais, questões do ENEM e do texto dos livros didáticos, que expressam um *significado* e um *sentido* (FRANCO, 2008, p.19)

O processo da análise de conteúdo se inicia a partir de um conteúdo manifesto e explícito. Uma das finalidades da análise de conteúdo é produzir *inferências* sobre qualquer um dos processos básicos do processo de comunicação: a *fonte* emissora, o *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e utiliza de um canal de transmissão, um *receptor* e seu *processo de decodificação*. A análise de conteúdo trabalha com *vestígios*, que são manifestações dos fenômenos. Inferir é conhecer para além do conteúdo manifesto das mensagens (FRANCO, 2008, p. 24-29).

Essa pesquisa localiza-se dentro do grupo de estudos *lógico-semânticos*, estando, de forma intermediária, no campo linguístico e hermenêutico da análise de conteúdo (FRANCO, 2008, p.35). Na análise de conteúdo, as unidades de sentido a serem analisadas dividem-se em: *unidades de registro* e *unidades de contexto*. As primeiras são as menores partes do conteúdo a ser analisado (palavras, temas, personagens e itens). Já as segundas fazem menção a unidade básica para a compreensão de uma unidade de registro, ou de acordo com Bardin: “Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (BARDIN, 1977, p.107).

Em nosso caso, as questões do exame nacional do ensino médio e dos livros didáticos de História são as nossas unidades de contexto de onde são retiradas as nossas unidades de registro baseada nos temas abordados nas questões. Cada questão é transformada em um conteúdo conceitual a partir do tema abordado em seu conteúdo.

Após a coleta dos dados, empreendo três etapas: 1) Pré-análise: seleciona-se e organiza-se as fontes selecionadas, formulam-se hipóteses, objetivos da pesquisa e indicadores para a interpretação final dos dados; 2) Exploração do material: efetua-se as operações de codificação e a categorização em função de regras previamente formuladas; 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: essa é a fase de análise propriamente dita na qual trabalho com os dados brutos através de operações estatísticas de forma a me fornecerem resultados condensados para a interpretação (BARDIN, 1977, p.101).

Os dados obtidos foram compilados e os conteúdos conceituais e expectativas de aprendizagem. Compilamos todo material das proposições dos livros em um banco de dados feito no programa *Microsoft Excel 2007*.

Em se tratando da divisão formal deste estudo, optamos pela sua divisão em três capítulos, sendo cada um desses correspondente a uma das instâncias de objetivação do currículo (PCNEM, ENEM e PNLD), fazendo de forma cumulativa as devidas comparações entre as políticas curriculares a medida que o trabalho avança.

Assim, no primeiro capítulo, a nossa intenção foi abordar algumas das principais características que envolvem os *Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio* (PCNEM) enquanto *currículo prescrito*, ou seja, um conjunto de mecanismos administrativos que prescrevem “mínimos e orientações curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p.107-108). Em um primeiro momento, abordamos o entendimento da pesquisa educacional, da literatura sobre o Ensino de História no Brasil e da *Associação Nacional de História* (ANPUH) sobre as políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica que atingem a disciplina História a partir da década de 1990, mostrando as teses mais frequentes e os posicionamentos sobre a natureza e abrangência da reforma para o Ensino Médio.

Em um segundo momento, analisamos em seus aspectos pedagógicos e historiográficos, ou seja, na sua proposta de reconfiguração das disciplinas escolares e nas concepções sobre a natureza do conhecimento histórico escolar as versões posteriores dos PCNEM, como é o caso das *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+), de 2003, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, lançadas em 2006. Esses documentos foram discutidos.

No segundo capítulo, apresentamos um mapa de conceitos, competências e habilidades previstos para a disciplina História no *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), cotejando-os com as prescrições já conhecidas sobre os PCNEM. As fontes que serviram na elaboração desse trecho foram os documentos produzidos nas instâncias do *Ministério da Educação* (MEC) e *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), as *matrizes de referência para o ENEM* e as questões do exame relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias realizadas entre os anos de 1998 a 2012.

No terceiro e último capítulo, o objetivo foi investigar o grau de assentimento dos conceitos, competências e habilidades presentes nos livros de História distribuídos pelo PNLD em relação as duas políticas anteriormente analisadas, fechando assim o último elemento na proposta de triangulação entre as três expressões de ajustamento curricular da disciplina escolar história. Utilizamos os *editais e guias do livro didático* de História para do PNLD de 2007 e 2012.

2 OS PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM): O DITO E O PRESCRITO, O TEXTO E O CONTEXTO

No presente capítulo discutiremos algumas das principais características que envolvem os *Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio* (PCNEM) enquanto expressão das reformas curriculares que, há aproximadamente 15 anos, vem sendo implementadas no sistema educacional brasileiro. Do ponto de vista teórico abordaremos os PCNEM enquanto *currículo prescrito*, ou seja, instrumento de efetivação de uma *política curricular* enquanto conjunto de mecanismos administrativos que dizem respeito a certo tipo de racionalidade que intervém na modelação curricular. Tal política, que prescreve “mínimos e orientações curriculares” é a forma de apreensão do que ocorre na realidade escolar, pois é nesse âmbito que são tomadas decisões e operam-se mecanismos que tem influência em outros níveis de objetivação do currículo (SACRISTÁN, 2000, p.107-108).

O *currículo prescrito*, enquanto forma de regulação em uma política educativa, tem a função de, em primeira instância, ser um projeto de cultura comum a toda uma comunidade, operacionalizado através de um sistema educacional de abrangência nacional, constituindo-se, portanto, em um acordo democrático sobre as necessidades culturais de uma sociedade. Desse projeto fazem parte os *conteúdos, aprendizagens básicas e orientações pedagógicas*. Quanto mais se avança em relação ao final da escolarização, mais problemática é a definição de mínimos, pois “esses campos culturais de formação supõem opções de desenvolvimento intelectual, com valorizações distintas na sociedade e com diversas oportunidades de conexão com o núcleo do trabalho” (SACRISTÁN, 2000, p.111).

A seleção de um núcleo curricular não é uma tarefa neutra, levando-se em consideração a desigual distribuição de oportunidades e diferenças culturais. O “mínimo curricular” é uma opção da política educativa e cultural, como também expansão da política social para toda uma comunidade. A regulação do currículo é inerente a todo sistema escolar complexo e expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, “estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especificidades que o compõem” (SACRISTÁN, 2000, p.113). O currículo regulado estabelece progressão.

Portanto, os PCNEM de História para o Ensino Médio (juntamente com outras disciplinas) são uma parte dessa proposta de um núcleo de cultura comum instituído através

dos sistemas educacionais organizados dentro das especificidades dos estados nacionais modernos, dividido em disciplinas escolares ou áreas de conhecimento. Assim, como acertadamente afirma Gimeno Sácristán (2000)

A passagem de alunos pelo sistema escolar, a necessidade de que sua progressão tenha relação com o domínio progressivo de alguns conteúdos e aprendizados básicos, a ordenação do professorado especializado em áreas ou cadeiras do currículo, o controle mínimo na expedição de validações, etc. leva a uma intervenção administrativa inexorável. A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. Pensar em outra possibilidade suporia se situar em outro sistema educativo e em outra sociedade (SÀCRISTÀN, 2000, p.108).

Em um primeiro momento, abordaremos as políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica a partir da década de 1990, incluídas as mudanças nos currículos iniciadas a partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), de 1996, e a conjuntura internacional na qual elas foram gestadas. Além disso, exploramos o entendimento da pesquisa educacional, da literatura sobre o Ensino de História no Brasil e da *Associação Nacional de História* (ANPUH), mostrando as teses mais frequentes e o posicionamento dos pesquisadores e da maior entidade corporativa de História no Brasil sobre a natureza e abrangência da reforma para o Ensino Médio¹.

De forma geral, um consenso impera sobre as políticas educacionais gestadas no período, que é a sua interpretação enquanto um conjunto de mudanças que visam adaptar à realidade educacional dos países aos pressupostos da *globalização*, das políticas econômicas *neoliberais* e a um regime de produção e acumulação mais *flexível*, justificado no plano cultural pelo discurso de que vivemos um novo tipo de sociedade: *pós-industrial, informática, em rede, do conhecimento*, entre outros. Outro aspecto importante para a compreensão dessas políticas educacionais é a sua associação ao processo de *reforma do estado* e o discurso sobre a necessidade de ressignificação e delimitação de suas funções através da adoção de um modelo de administração pública *gerencial*.

¹Para cumprimos o nosso objetivo, vasculhamos os repositórios virtuais já conhecidos como *Google acadêmico*, *Scielo-Br* e *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*, além dos anais dos dois maiores eventos sobre ensino de História realizados no país, que são o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* e o *Perspectivas do Ensino de História*. Fomos buscar interlocutores também nos últimos *Simpósios Nacionais de História da Associação Nacional dos Professores Universitários de História* (SNH-ANPUH). Por fim, através da consulta aos boletins da ANPUH, arquivados na própria instituição e referentes ao período de 1998-2004, buscamos conhecer a discussão encabeçada pela entidade durante o período de gestação dos PCNEM de História.

Percebemos como essa interpretação se conforma facilmente no discurso dos pesquisadores em educação e do ensino de história no Brasil enquanto modelos explicativos que dão inteligibilidade a reforma curricular no Brasil.

É importante lembrar que, apesar do nome “parâmetro” e da função de orientar as demais instâncias educacionais na elaboração do currículo, existe uma base legal anterior que a referenda. Assim, em um segundo momento, fizemos uma análise dos dois primeiros dispositivos na tentativa de indicação de uma base curricular comum para o Ensino Médio: a LDBEN (1996) que pode ser considerada o “gatilho” para várias ações nas políticas educacionais do período, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), de 1998, enquanto um documento “ensaio” para os PCNEM.

Mas, principalmente, analisamos as versões posteriores dos PCNEM que tiveram a função de dar a compreender melhor o discurso sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro para professores e coordenadores, seja ampliando a discussão sobre os aspectos pedagógicos que ficaram obscuros ou mesmo afunilando as prescrições a partir da indicação de competências, habilidades e conceitos específicos para a disciplina História, como é o caso das *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+), de 2003, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, lançadas em 2006.

Esses documentos foram discutidos em seus aspectos pedagógicos e historiográficos, ou seja, na sua proposta de reconfiguração das disciplinas escolares (áreas de conhecimento e suas tecnologias, interdisciplinaridade, contextualização e na organização em torno de competências e habilidades) e nas concepções sobre a natureza do conhecimento histórico escolar que mantém.

Esse corpus documental foi analisado nas especificidades que interessam ao escopo do trabalho. É por isso que o foco foram os conhecimentos, competências e habilidades para as *Ciências Humanas e suas Tecnologias* e especificamente para a disciplina História, visto que, apesar de toda essa possível flexibilidade em relação ao caráter orientador dos PCNEM, “o que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (BRASIL, 2000, p. 18).

A própria LDBEN afirma o papel da União é “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para [...] o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9, inciso IV).

Portanto, os conhecimentos, competências e habilidades específicas referentes às disciplinas estruturadas em áreas de conhecimento são o que poderíamos chamar de “última fronteira” de exigência para educação nesse nível de ensino e, por isso, são o local privilegiado para observar como as prescrições das políticas educacionais dos últimos 15 anos têm sido apropriadas.

2.1. O TEXTO E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL

As reformas curriculares brasileiras devem ser compreendidas remetendo-se a um cenário maior e a resposta dada pelo estado brasileiro frente à essa conjuntura, que é o surgimento de uma *nova ordem mundial*, globalizada e neoliberal e supostamente *pós-moderna* ou no mínimo *pós-industrial*, cuja queda do Muro de Berlim (1989) é o acontecimento histórico mais carregado de simbolismo do período, marcando a derrocada do socialismo no Velho Mundo.

2.1.1. O pós-1989 e as políticas educacionais

Por mais óbvio que seja, o fim do socialismo nos países ocidentais não nos trouxe uma sociedade melhor, porém bastante diferente, e cujas especificidades discutiremos adiante. Hobsbawm (1995) ao falar de sua experiência enquanto historiador que presenciou grande parte da marcha acelerada do “breve século XX”, afirma que:

O mundo que se esfacelou no fim da década de 1980 foi o mundo formado pelo impacto da Revolução Russa de 1917. Fomos todos marcados por ela, por exemplo na medida em que nos habituamos a pensar na moderna economia industrial em termos de opostos binários, “capitalismo” e “socialismo” como alternativas mutuamente excludentes, uma identificada com economias organizadas com base no modelo da URSS, a outra com todo o restante (HOBSBAWM, 1995, p.14)

A derrocada do chamado socialismo real europeu foi lenta e penosa. Aqui nos concentraremos apenas no seu estado terminal. Ao final dos anos de 1980 a URSS enfrentava uma crise de governabilidade que culminou no processo de transição da União Soviética para o modelo das democracias ocidentais, através do relaxamento da censura de estado, da abertura sobre o controle da informação e a convocação de instâncias de decisão que retirassem o poder das mãos do Partido Comunista (PC).

Daí em diante, a situação moveu-se me ritmo alucinante. Em 1989, o Muro de Berlim, símbolo da separação intransponível entre o Leste e o Oeste, ruiu, por que Moscou recusou-se a enviar forças militares para ajudar o governo da Alemanha Oriental a reafirmar sua autoridade. Um país satélite após o

outro declarou sua independência em relação a Moscou. Esforços ineficazes foram feitos para impedir que as repúblicas soviéticas seguissem o exemplo. Em dezembro de 1991, [...] Yeltsin, que no começo do ano havia sido eleito presidente da república russa, declarou a Rússia um estado soberano, dissolvendo assim a União Soviética. [...] O novo governo proclamou a democracia e o mercado livre (PIPES, 2002, p.105).

A sociedade que emerge das transformações advindas da desestruturação do socialismo no Ocidente foi alvo da sanha interpretativa de vários autores, ávidos por compreender as transformações que já estavam sendo gestadas antes mesmo de qualquer muro cair. Dentro da teoria social essas transformações recebem vários nomes, seja qualificando-a enquanto surgimento de um novo tipo de sistema social ou como um período de encerramento de uma realidade anterior.

O impacto gerado pelo fim da URSS foi tão expressivo que, durante certo tempo, o debate intelectual orbitou sobre a validade interpretativa do termo *fim da história*, cunhado pelo cientista político Francis Fukuyama. Para Castoriadis trata-se do “fim *desta* história, da história moderna que fez do Ocidente o que ele é” (CASTORIADIS, 1994, p. 57-65). Em consonância com tal assertiva, Giddens (1990) afirma a especificidade desse período, não como uma *pós-modernidade*, e sim de um *pós-moderno* enquanto um conjunto de *consequências da modernidade*, ou seja, o aprofundamento das características das instituições sociais modernas a ponto de tornarem-se “únicas- diferentes em forma de todos os tipos de ordem social tradicional” (GIDDENS, 1990, p.11).

Expressões como *sociedade programada* ou *pós-industrial*, *sociedade da informação* e *economia informacional global*, *sociedade informática*, e/ou *condição pós-moderna* possuem uma discussão que não pode ser esgotada em alguns parágrafos, mas cujas semelhanças interpretativas são possíveis de serem visualizadas².

Do ponto de vista teórico, as categorias acima se apresentam enquanto possibilidade de compreensão de uma nova sociedade que aprofunda ou supera os conflitos das sociedades industriais. De uma maneira geral, essa nova configuração é marcada pela maior interdependência dos países através de uma nova economia global; o papel cada vez maior da informação nas relações sociais, produtivas e econômicas; a alteração as funções clássicas do

² As expressões são muitas e não daremos conta de discuti-las detalhadamente aqui, visto que o objetivo imediato é dar aos PCNEM o mínimo de historicidade necessária ao debate, compreendendo as reformas curriculares que o gestaram enquanto um processo que deve ser analisado em um âmbito maior do que o da história da educação brasileira. A reforma curricular que investigamos aqui não pode dar a impressão de ter sido criada *in vitro*, sendo discutida somente dentro dos muros das especialidades educacionais.

estado moderno e emergência de novos valores e modelos culturais (CASTELS, 1999; HARVEY, 1993; SCHAFF, 1995; TOURAINE, 1989).

Todas essas características fazem referência a um conceito mais abrangente, que é o de *globalização* enquanto uma nova fase do capitalismo que tem no fim do bloco socialista na Europa e a queda do Muro de Berlim seu marco inicial. Mas, a globalização implica também em transformações sociais e culturais.

A globalização é principalmente um processo de integração global, definindo-se como a expansão, em escala internacional, da informação, das transações econômicas e de determinados valores políticos e morais. Em geral, valores do Ocidente. Herdeira do imperialismo financeiro dos séculos XIX e XX, a globalização ultrapassa as fases anteriores do de internacionalização da economia para abranger praticamente todos os países do mundo (SILVA e SILVA, 2009, p.169).

A sua expressão econômica, o *neoliberalismo*, representado pelos governos Reagan (EUA) e Thatcher (Inglaterra) na década de 1980 e por Fernando Henrique Cardoso no Brasil, baseia-se teoricamente na abertura dos mercados, no fim do incentivo à industrial nacional, na redução do papel do Estado e nas privatizações (SILVA e SILVA, 2009, p.170-171).

O neoliberalismo é a retomada do liberalismo do século XIX, que defende sobretudo a tese do *Estado mínimo*, ou seja, a menor intromissão do Estado no mercado e na economia. Os neoliberais acreditam na hegemonia do setor privado e na desigualdade social como algo positivo para desenvolver a concorrência, selecionando os competitivamente mais aptos (SILVA e SILVA, 2010, p. 171).

Do ponto de vista histórico, o início dessas transformações que conduzem a efetividade de uma sociedade globalizada e neoliberal se dá com uma crise econômica de 1973, que marcaria o fim da *Era de Ouro* do capitalismo, ou seja, de mais de duas décadas de crescimento econômico das economias ocidentais não alinhadas ao bloco soviético³.

As chamadas *décadas de crise* foram marcadas pela conclusão de que o modelo de desenvolvimento adotado até então pelas sociedades capitalistas ocidentais já não funcionava tão bem quando antes. As operações da economia mundial tornaram-se incontroláveis pelas políticas de governo, coordenadas nacional ou internacionalmente. Inclusive, na década de 1990, por mais que se apregoasse um receituário neoliberal, a maioria desses governos “era

³ Essa *belle époque* do capitalismo ficou marcada pelas fórmulas de desenvolvimento próprias do modelo de *Estado de Bem-Estar Social* (*welfare state*) na Europa, do *Estado Desenvolvimentista* nos países “subdesenvolvidos” e do *Estado Comunista* nos países em que a produção estatal era dominante. Tal modelo procurava levar benefícios à população através de políticas sociais redistributivas que remediasses as desigualdades sociais, como programas de assistência médica, educação, habitação, etc. (PEREIRA, 1997, pp.55; HARVEY, 1993, p.119-134; HOBBSAWM, 1995, p. 393-400).

obrigada a administrar e orientar a suas economias, enquanto afirmava que estimulava as forças de mercado” (CASTELS, 1999; HOBBSBAWM, 1995, 393-401).

Assim, essa nova *economia transnacional* balançou as bases do Estado Nação, que viu as suas funções cada vez mais limitadas. As organizações de caráter coletivo e territorial, como sindicatos, parlamentos e sistemas públicos de rádio e televisão perderam espaço em detrimento de organizações mais flexíveis. Até mesmo a redistribuição de renda através de serviços sociais como previdência, saúde, educação, etc. foram atingidas “pela tendência de desmontar atividades até então exercidas, em princípio, por órgãos públicos, deixando-as entregues ao mercado” (HOBBSBAWN, 1995, p.413-414).

Outra consequência direta desse enfraquecimento do estado foi o crescimento das entidades e organismos financeiros internacionais (como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial), justificados pelo diagnóstico de que os estados não mais conseguiam força para garantir a sua própria estabilidade. Cada vez mais, países tornaram-se dependentes dos empréstimos fornecidos por essas instituições e condicionados à criação de políticas agradáveis às autoridades bancárias (HOBBSBAWM, 1995, p. 420).

Com a redemocratização dos estados latino-americanos e o fim do socialismo da URSS e do leste europeu, as nascituras democracias latino-americanas foram pressionadas no sentido da liberalização do comércio e redução do Estado, aderindo definitivamente ao neoliberalismo (SILVA e SILVA, 2009, p. 172).

Para David Harvey (1993), o que está em pauta é a transição para um novo regime de produção, um modelo de *acumulação flexível*, que se apoia “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo” e caracterizada pelo “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1993, p. 140).

Mas esse novo modelo de acumulação pressupõe também uma forma específica de consumo. Ao invés da durabilidade dos produtos fordistas, que materializavam a própria crença nos valores e certezas do capitalismo, o produto consumido agora é marcado pela lógica das coisas e valores, em uma nova estética pós-moderna que “celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 1993, p.149).

No Brasil, o novo discurso sobre o papel do estado frente à globalização pode ser resumido nas teses de Luiz Carlos Bresser Pereira (1997), integrante do quadro ministerial na

gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). De acordo com o autor, a grande tarefa política dos anos 90 é a *reforma do estado*, motivada pela consciência da crise a partir dos anos 1970, expressa no crescimento distorcido do estado e o processo de globalização.

Apenas a título de exemplo, as falas de Fernando Henrique Cardoso e José Genoíno⁴, pondo em retrospectiva o cenário internacional no processo de elaboração da Constituição de 1988, são reveladoras sobre a consciência que se tinha daquele tempo.

Os depoimentos abaixo dão uma dimensão do papel desempenhado pela crise dos estados socialistas no contexto brasileiro. Para FHC:

Nós não demos instrumentos pro estado se adequar ao mundo moderno, né? Foi feito depois, em parte no meu governo [...]. Acho que foi um momento muito importante no Brasil como país, como Nação. Era um momento em que o Muro de Berlim não tinha caído. Portanto, muita gente tinha uma visão anticapitalista, né? Ou pelo menos não capitalista. [...]. Uma boa constituição tem que ser como as parábolas das igrejas: várias interpretações. Por que tem que adaptar ao tempo, não é? Qual é o contexto que permanece? Você faz uma coisa muita rígida, vai ser quebrado esse texto. Naquilo que a Constituição tinha de rígido ela foi quebrada. Monopólio: foram quebrados! Por que não dava mais. Entrou em contradição com o mundo atual.

Para José Genoíno havíamos chegado a fórmula político-econômica que estava em um meio termo aparentemente adequado ou que pelo menos garantiria a governabilidade através da estabilidade econômica.

As reformas neoliberais, a quebra do monopólio do petróleo, das telecomunicações e da energia não desconstituíam o papel indutor do poder público do estado brasileiro [...]. Quando discutíamos a constituinte estávamos vivendo a crise dos estados socialistas e entremos numa ofensiva do estado mínimo neoliberal. E hoje, nem o “8” e nem o “88”.

A reforma do estado seria uma tentativa de garantir a manutenção dos direitos sociais sem perder a promoção da competitividade do país através de quatro pilares: delimitar o tamanho do estado, redefinição de seu papel regulador e aumento da governança e da governabilidade (PEREIRA, 1997, p. 49-52). A mundialização da economia trouxe como consequência a perda da autonomia para os países que não levassem em conta essa realidade na elaboração de suas políticas econômicas.

A reforma buscou um meio termo entre estado e mercado, que não poderiam mais ser vistos como polos opostos de desenvolvimento e sim complementares através da ação do primeiro na preparação das empresas para a nova conjuntura de competição generalizada

⁴ Ver CONSTITUIÇÃO cidadã. Dir. João Carlos Fontoura. Brasília: TV Senado, 2008 (60 min): son. color. Legendado. Port.

(PEREIRA, 1997, p.53). Essa terceira via na reconstrução do estado seria subsidiada por organismos internacionais e supranacionais:

O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram os empréstimos para a reforma do Estado prioritários. As Nações Unidas promoveram uma assembleia geral resumida sobre a administração pública. Muitos países criaram ministérios ou comissões de alto nível encarregadas da reforma do Estado. O World Development Report de 1997 tinha originalmente como título *Rebuilding the State*. A reforma do Estado tornou-se o lema dos anos 90, substituindo a divisa dos anos 80: o ajuste estrutural (PEREIRA, 1997b, p.17).

Portanto, a reconstrução do Estado diz respeito a “transitar de um estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento (PEREIRA, 1997, p.57). Dentre os pilares relacionados à essa reforma, um deles diz respeito a delimitação de suas funções, o que se traduz nos termos *privatização, terceirização e publicização* (PEREIRA, 1997, p.59).

Entrando especificamente na seara da educação, o termo preferido é *publicização*, que traduz a descentralização das políticas e atividades educativas, enquanto aquelas que não são exclusivas do Estado, mas envolvem o seu poder. Ela seria um meio termo entre público e privado na figura da “propriedade pública não-estatal”, que visa a consolidação de “quase-mercados” (PEREIRA, 1997, p.64).

Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado [...] sua execução definitivamente não o é (PEREIRA, 1997, p.64).

No Brasil, a reforma do estado no governo FHC teve como foco a privatização de empresas estatais, a desregulamentação da administração pública e consequentemente a descentralização das políticas sociais. As reformas educacionais realizadas no período da gestão tucana no Brasil seguiram uma tendência internacional, que, especificamente em nossa realidade, tiveram foco na descentralização da organização e gestão escolar, a reforma dos currículos, a avaliação dos sistemas de ensino e no financiamento da educação (OLIVEIRA, 2009, p.200).

Portanto, as reformas educacionais gestadas durante o governo FHC, das quais fazem parte o lançamento de parâmetros curriculares para a Educação Básica no Brasil, trouxeram a lógica da descentralização (ou desconcentração das responsabilidades), flexibilização e

autonomia das realidades locais, o que implica em uma nova relação entre a União e as demais esferas administrativas dos entes federados.

As reformas curriculares para a Educação Básica no Brasil, traduzidas aqui na forma de diretrizes e parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, expressam alguns dos fundamentos das políticas educacionais gestadas na década de 1990, que, por sua vez, são uma resposta às demandas geradas em âmbito global.

A grande fórmula política do período é a busca de um equilíbrio entre a reformulação do papel indutor do estado e as incertezas do mundo do trabalho. Os PCNEM buscaram, no âmbito do currículo, uma reconfiguração na seleção dos conteúdos culturais da escola brasileira que partisse dos seus próprios agentes, mas sem deixar de lembrá-los sobre os imperativos dessa nova sociedade.

Mas no processo de seleção dos conteúdos culturais, os PCNEM não falam apenas da consciência de adaptar-se ao caráter flexível dos processos de trabalho e formação contemporâneos, mas também sobre a formação de uma postura crítica em relação ao tempo que não gere posturas conformistas que reforcem valores individuais e o consumismo próprios da época. É a tentativa de conciliar o papel da formação escolar para a cidadania crítica e o mundo do trabalho presentes desde a LBDEN.

Nos próximos tópicos elencamos algumas das principais teses e críticas levantadas pela pesquisa educacional brasileira sobre os PCNEM e mais especificamente sobre como os pesquisadores em Ensino de História no país compreendem o papel dos parâmetros para a disciplina.

2.1.2. As reformas curriculares para a Educação Básica no Brasil

Assim como uma série de outras questões relacionadas as reformas educacionais encabeçadas pelo estado brasileiro a partir de meados da década de 1990 (como legislação, gestão escolar, financiamento, expansão de vagas, etc.) a reforma do currículo é um ponto bastante criticado da política educacional brasileira gestada no período.

De acordo com Iria Brzezinski (2010) existem no debate político educacional brasileiro dois mundos antagônicos em suas concepções de sociedade, cidadania, educação escolar e ensino: o *real*, composto pelos educadores envolvidos na defesa da escola pública, laica e gratuita e o *oficial*, composto pelos órgãos executivos do sistema de ensino, na figura do Ministério da Educação (MEC). Pode soar maniqueísta, mas não de todo equivocado, pois, de forma geral, ajuda a situar a polarização do debate das reformas realizadas pelo governo

FHC na década de 1990, que alteraram não somente a condução das políticas educacionais como também as estruturas do estado brasileiro.

A literatura da área reforça essa distinção ao enxergar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) documentos descolados da prática efetiva do professor e portadores do discurso da mudança, do otimismo e da lógica dicotômica velho/novo veiculado no discurso dos burocratas e técnicos governamentais.

As análises gestadas pela intelectualidade educacional brasileira buscam denunciar o pedigree ideológico das reformas, desvelando, por trás do discurso da inovação pedagógica e da superação da dualidade do sistema de ensino brasileiro, a subordinação da educação ao mercado, a permanência dessa dualidade e a ineficácia do papel indutor do estado na concretização das políticas (MOEHLCKE, 2012, p.47-48).

O debate sobre as políticas educacionais no Brasil expõe “diferenças político-ideológicas inconciliáveis” (ZIBAS, 2005, p.1080 apud MOEHLCKE, 2012, p.50) em relação as concepções de educação, currículo e escola entre setores da comunidade acadêmica que debatem as reformas curriculares gestadas nos anos 1990⁵.

Um exemplo é Vera Candau (1999), para quem não se pode tomar a ideia de uma reforma educativa como sinônimo de melhoria e sim como um processo de uma regulação social específica a partir da seleção operada pelo currículo. Além disso, ressalta que há uma grande distância entre as escolas e as reformas, sendo necessária outra reforma educativa, que coloque como foco das preocupações a questão da identidade, as condições de trabalho, o status econômico, e social e a profissionalização dos professores, sendo este último considerado como centro de toda ação educativa (CANDAU, 1999, p.31-41).

A reorganização dos saberes escolares da Educação Básica em torno de temas transversais, áreas de conhecimento e eixos temáticos é apontada como possibilidade de diluição da especialidade disciplinar do currículo em nome de um arranjo mais condizente com a sociedade globalizada. Os temas transversais, por exemplo, assim como as disciplinas, são alguns dos arranjos curriculares possíveis, mas que por si só não são capazes de alterar o caráter seletivo da escola (MACEDO, 1999, p. 44-57).

⁵De um lado as proposições de Gramsci sobre a escola politécnica, de perfil universalista e científico tecnológico, onde o conceito de trabalho como práxis humana é essencial. Do outro lado estaria uma concepção considerada como *pós-moderna* na defesa da impossibilidade de uma escola universal, o que reforçaria o discurso da identidade, autonomia e flexibilidade da escola na elaboração do seu currículo e condução de demais políticas educacionais que a afetam diretamente. Nessa, o conceito de trabalho não seria princípio educativo por excelência (MOEHLCKE, 2012, p.50).

Em se tratando da disciplina História, o tom da crítica segue a mesma nota. A tese que mais tem ressonância no conjunto dos pesquisadores é a dos PCN como resposta a demandas neoliberais, que, camufladas sob o discurso da globalização e da sociedade do conhecimento, teriam como objetivo adequar os sistemas de ensino à lógica de mercado, a um novo papel do Estado e ao fortalecimento do setor privado (BITTENCOURT, 2008, p. 100-101).

Para Itamar Freitas (2010), várias críticas podem ser atribuídas aos PCN de História, como a falta de diálogo com as entidades de classe, a ineficiência do Estado em circular o documento, a linguagem do texto que dificultou a compreensão do professorado, etc. Porém, independentemente das razões de descontentamento, o desinteresse e/ou desconhecimento por parte dos profissionais de ensino gerou um empobrecimento do debate e das possibilidades de avanço para a melhoria da educação escolar no Brasil. Como consequência disso, os livros didáticos, os planos de ensino de empresas especializadas e algumas práticas pedagógicas cristalizadas ganharam força de diretriz curricular na experiência brasileira (FREITAS, 2010, p. 157-158).

A discussão de parâmetros mínimos sobre o que e como ensinar no Brasil envolve a ampliação da oferta da educação escolar nas últimas décadas, que marca a passagem de um ensino das elites para a chamada “escola das massas”. Assim, a questão que passa a tomar o centro das atenções na elaboração dos currículos é: como contemplar classes sociais distintas, respeitando as diferenças culturais entre os alunos na seleção e organização dos conteúdos? (FONSECA, 2003, p. 31-32).

Dessa forma, os parâmetros curriculares para a Educação Básica foram pensados inicialmente com o propósito de romper com a dualidade do ensino que permeava a sociedade brasileira desde as primeiras décadas do século XX, em que havia uma formação escolar de caráter profissionalizante para os pobres e uma formação propedêutica para os filhos das elites visando à formação superior (MAGALHÃES, 2007, p. 53).

Especificamente em relação à disciplina História, alguns defendem que a raiz da discussão curricular no final da década de 1980 é fruto de sua reintrodução na escola brasileira e da aproximação dos pesquisadores com os professores de primeiro e segundo graus, procurando romper a dicotomia entre o ensino de história nas universidades e o das escolas públicas. A partir da década de 90, o ensino da disciplina passa a receber a contribuição direta dos objetos, temas, problemas oriundos da Nova História Francesa enquanto baluarte da desmontagem do ensino de história tradicional (RIBEIRO, 200, p. 85-92; SOARES, 2002, p. 30-34).

Assim, parece haver o entendimento de que há uma transposição pacífica entre renovação historiográfica e o saber escolar. A consequência dessa introjeção de valores historiográficos francófilos é a introdução da

História crítica, com a pretensão de desenvolver com os alunos de 1º e 2º graus atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, permitindo a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo. A partir dessa abertura dada para se repensar o ensino de História, os professores e os pesquisadores começaram a questionar não somente os currículos, mas também a escola, os livros didáticos e os conteúdos estabelecidos de forma vertical pelas autoridades educacionais (RIBEIRO, 2004: 88).

Porém, em nossa perspectiva, o trabalho da professora Margarida Maria Oliveira (2011) é o que melhor problematiza a elaboração dos PCN de História enquanto produto de concepções pedagógicas e historiográficas contraditórias. Tal miscelânea reflete a oportunidade perdida pela comunidade dos historiadores sobre o papel da disciplina na formação escolar dos brasileiros. Os profissionais de história na segunda metade da década de 1990, capitaneados pela *Associação Nacional dos Professores Universitários de História* (ANPUH), desperdiçaram uma chance histórica de discutir sobre o que é de direito de todo brasileiro conhecer sobre o passado.

Ao historiar as tensões entre a ANPUH e o MEC na construção dos PCN da disciplina, evidenciou-se tensões internas dentro da corporação dos historiadores. A ausência no debate sobre o que ensinar nas licenciaturas e salas de aula de história, de forma a ligar o conhecimento histórico a uma função social que extrapole os conteúdos, deixou o terreno livre para que o estado brasileiro, na figura do MEC, aproveita-se para descredenciar a instituição e mesmo impor limites claros na discussão sobre o espaço dado a disciplina em suas políticas públicas (OLIVEIRA, 2003, p. 117-159).

De fato, a Diretoria Nacional da ANPUH [...] encaminhou a emissão do Parecer institucional da entidade da mesma forma que o MEC organizou a proposição e discussão dos PCN, sem escutar os variados posicionamentos e sem levar em consideração a riquíssima diversidade nacional, ou seja, embasada no fato de o posicionamento da ANPUH ser coerente com vários dos seus sócios que foram pareceristas, de reuniões setoriais ocorridas, a Diretoria delegou a um de seus membros – historicamente participante das discussões relativas ao ensino – a incumbência de, num espaço ínfimo de tempo, redigir o Parecer que seria de toda a entidade. Em nenhum momento a ANPUH provocou um amplo debate nacional, erro que tantas vezes apontou nos órgãos públicos (OLIVEIRA, 2011, p.135-136)⁶.

⁶ A primeira proposta apresentada pelo ministério em 1996, no *II seminário Perspectivas do Ensino de História* foi considerada como a negação de “toda uma história de experiências e reflexões sobre o ensino de História e se restringia ao perfil execrado pelos professores desta disciplina, a saber: história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais” (OLIVEIRA, 2011, p.123-124). Daí pra frente segue-se trocas de pareceres, debates e desqualificações mútuas. De um lado a ANPUH acusava os parâmetros de serem guias

Em um segundo momento, a autora analisa as matrizes pedagógicas e historiográficas que embasam a proposta dos parâmetros. O documento é a “condensação de teorias educacionais que tomaram corpo e se consolidaram em nosso país como ideias renovadoras e condizentes com as tentativas dos setores democráticos da sociedade brasileira de resolverem problemas estruturais da educação no Brasil” (OLIVEIRA, 2011, p.140). Somado a isso, uma miscelânea de lugares comuns do ensino de história, resultaram em jargões como “construção do conhecimento”, “realidade do aluno,” “conteúdos com utilidade para a vida prática”, entre outras ideias que, de tão repetidas, “não pertencem mais a um autor, fazem parte do senso comum do discurso sobre a escola” (OLIVEIRA, 2011, p.140).

Do ponto de vista historiográfico, os PCN advogam a ideia de uma correlação entre os pressupostos teóricos e metodológicos da *História Nova* com as concepções de ensino de história elencadas acima. Há uma adaptação dos arquétipos franceses para a disciplina mesmo considerando que, dos autores citados na bibliografia do documento, apenas um dedique-se as questões do ensino. A maioria dos historiadores convocados a fornecer remédios tem concepções de ensino que destoam totalmente do que é apregoado nos parâmetros (OLIVEIRA, 2011, p. 141-155).

2.1.3. Os PCNEM e a pesquisa em Ensino de História no Brasil

Quando direcionamos o nosso olhar para o Ensino Médio, vemos que a interpretação é menos matizada ainda e a crítica sobre as reformas curriculares enquanto expressão das demandas da globalização e do neoliberalismo dá a tônica do discurso. A própria proximidade dos educandos com o mercado de trabalho explica o acento dado à lógica das reformas enquanto tentativas de adaptação do sistema educacional às incertezas do trabalho na contemporaneidade. É interessante como a pesquisa em ensino de história acomoda sem dificuldade as teses da pesquisa educacional na interpretação dos PCNEM da disciplina.

Tal linha de interpretação faz a crítica ao aspecto otimista ou mesmo messiânico depositado nas reformas educativas, onde a proposta de escola e currículo fornecida pelos PNCEM ao invés de transformar, servem apenas como locus de reprodução e legitimação das

curriculares de composição elitista, desligados das questões da profissão e do cotidiano docente e com um tratamento estanque e sem historicidade dos conceitos considerados centrais. O MEC, por sua vez, tratou de apontar as ausências da instituição no debate, como a desconsideração das diferentes vozes da instituição e da realidade educacional do país, além da indicação de um único especialista em sua comissão (OLIVEIRA, 2003, p. 125-135).

desigualdades sociais entre as classes. As reformas que se afirmam como portadoras do discurso sobre uma “nova escola”, “novos métodos” e “novos currículos” trouxeram na verdade as velhas funções de sempre. Por trás do discurso de esperança e renovação há uma ideologia subjacente.

Assim, a proposta de reforma curricular do ensino médio, para Acácia Kuenzer (2000), “expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p.16). Compreender a reforma é desmascarar visões particulares de mundo que as vendem como necessidades gerais. A tentativa de resolver a dualidade histórica do sistema de ensino brasileiro via reforma curricular “é ingenuidade ou má-fé” (KUENZER, 2000, p.17-21).

A consensualidade nas falas dos atores sociais interessados no sucesso das reformas educacionais do ensino médio está inserida em um movimento de construção de um *pan-paradigma* educacional, um movimento continental de reformas encabeçadas pelos países emergentes e que vem sendo construído desde o início da década de 1990, de caráter exclusivamente economicista, que

concentra esforços na escola fundamental, recomenda políticas de recuperação (redução?) de custos no ensino médio, profissional e superior, estimula a informalidade sem pré-requisitos em programas de qualificação, canaliza a maior fatia de responsabilidades para a iniciativa privada, o setor empresarial e a comunidade e cria um vazio incômodo no que se refere a recursos públicos para os níveis e modalidades de ensino “não obrigatórios” (BUENO, 2000, p. 8).

A mudança curricular no Ensino Médio, justificada enquanto tentativa de contrabalancear as exigências do mundo da produção com as demandas para formação de uma sociedade democrática, são opacas devido ao distanciamento da realidade do corpo de profissionais de ensino que convivem com a falta de condições de trabalho nas escolas, o que explicaria a animosidade em relação a qualquer proposta encabeçada pelo estado brasileiro que soe utópica dentro das condições materiais existentes.

É preciso reconhecer que o discurso oficial dos anos de 1990 contido nos documentos legais e difundido em numerosas publicações, no âmbito federal e no dos estados e toda a consistente produção crítica acadêmica sobre a reforma do ensino médio, principalmente sobre a reforma curricular, compõem dois polos de um conjunto sólido, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, no entanto, nos melhores casos, apenas arranham o cotidiano escolar (ZIBAS, 2005, p.31-32).

Na discussão específica da disciplina, os pesquisadores do ensino de história fazem coro com as assertivas da literatura pedagógica. Entretanto, uma parte considerável do debate, que possui uma exígua literatura, concentra o foco em aspectos histórico-estruturais e

discussões políticas e teóricas aplicadas em grande parte ao discurso do documento PCNEM. Se já são poucos os trabalhos existentes, mais raros ainda são os que discutem a efetividade das mudanças em pesquisas aplicadas nos diferentes espaços em que o currículo oficial pode ser apropriado, aceito ou combatido.

A primeira concordância que pode ser encontrada entre os pesquisadores do ensino de história afinado, é o entendimento de que as reformas curriculares expressas nos PCNEM de História possuem alinhamento com o mundo da produção em seu saber-fazer (MAGALHÃES, 2003, p.53-54). As reformas expressam uma tendência internacional de adequação a “pacotes curriculares” que respondem a recomendações de organismos internacionais e marcadas pelo “economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada” (CERRI, 2004, p.215).

Os PCNEM propõem um comportamento disciplinar, fundado sobre a lógica da norma, que é positiva, ao determinarem um padrão de comportamento médio ao qual todos devem adequar-se, com o que substituem a espontaneidade e a iniciativa individuais, com base no discurso científico. Traçam-se objetivos para a História e as humanidades no Ensino Médio, os caminhos teóricos e metodológicos também são traçados e travados. A mobilidade do professor é posta apenas a partir daí, na hora de selecionar o que ensinar, e os objetivos e os critérios de seleção já estão dados (CERRI, 2004, p. 219).

Em relação a sua construção, os PCNEM seriam uma distorção das bandeiras de luta dos professores sobre o ensino referente às décadas de 1980 e 1990 e criaram uma dualidade para o professor: adequar-se a uma nova estrutura curricular das competências e habilidades das Ciências Humanas e ao mesmo tempo não abrir mão dos conhecidos conteúdos substantivos requeridos nos exames de avaliação nacional. (CERRI, 2004, p.229).

Ao contrário dos PCN para o Ensino Fundamental, que, organizados por eixos temáticos, buscaram o rompimento com os Estudos Sociais ainda majoritários na forma de organização dos currículos durante a década de 1990, os PCNEM representaram a quebra do diálogo com a diversidade de experiências curriculares estaduais, adotando um modelo de competências e habilidades legitimado pelo MEC e UNESCO que entra em contradição com uma das prerrogativas da reforma: estabelecer uma nova identidade para esse nível. Assim, o modelo pedagógico baseado em competências seria uma fórmula exógena à educação brasileira e sua diversidade (VALENTE, 2002; MAGALHÃES, 2007).

A escolha de uma matriz pedagógica baseada em competências se dá principalmente pelo reforço da formação para o mundo do trabalho e da cidadania. Mas não se trata de qualquer mundo do trabalho ou de qualquer cidadania, mas sim da produção de “cidadãos

úteis dos quais espera-se um comportamento produtivo” (ARIAS NETO, 1999, p.109). Assim, os PCNEM seriam os porta-vozes de uma cidadania utilitarista, que seria a mais nova função do ensino de história no conjunto de outras já existentes na trajetória da disciplina que buscaram moldar valores e atitudes.

Ao contrário do que se imagina, o ensino de História sempre procurou e procura mediante as várias reformas, inclusive a atual condicionar o comportamento social de acordo com a finalidade última acima enunciada. [...] Os Parâmetros Curriculares impostos pelos especialistas consideram as pessoas como meio para o aprimoramento do processo de acúmulo de capital, e, nesta medida reificam a exclusão e a violência (ARIAS NETO, 1999, p.122-123).

Os PCNEM expressam um ensino de História referente às sociedades inseridas no “mundo globalizado”, em que o uso das tecnologias se faz cada vez mais presente e o domínio dessas linguagens tecnológicas significa a adaptação dos alunos ao mercado de trabalho como “um exército de reserva de mão de obra para assumir postos de trabalho mais qualificados, substituindo a mão-de-obra desqualificada” (SOARES, 2002, p.36). O papel do saber histórico escolar seria o de criar sujeitos disciplinados, úteis e adaptados às novas demandas da produção capitalista e da “parafernália” tecnológica que ela demanda conhecer como novas extensões do trabalhador (ARIAS NETO, 1999, p. 117).

Outro aspecto ressaltado é sobre o caráter autocrático da reforma, mesmo que o discurso governamental seja o de autonomia, flexibilidade e liberdade na seleção dos conteúdos curriculares. Apesar de sua construção ter sido iniciada com uma série de audiências públicas, tem como desfecho a falta de diálogo, o que acarretou em incertezas sobre o peso das entidades consultadas na elaboração dos parâmetros, vencendo a mão do gerencialismo técnico (CERRI, 2004, p216).

A construção do documento, marcada pela sua aparente flexibilidade, no fundo foi portadora de uma estrutura “hierárquica e centralizadora”, responsável por desqualificar alunos e professores enquanto incapazes de elaborar novos currículos, sendo os últimos apenas cumpridores das prescrições estatais (RIBEIRO, 2004, p. 105 – 106).

Assim, além de um aplicador eficiente dos PCNs em sala de aula, os quais foram adequados previamente pelas secretarias de educação, o professor aparece apenas, nessa análise, como um informante valorizado perante os alunos. Mas, nessa situação, onde fica a individualidade do professor? Qual o significado de sua formação intelectual? E o seu saber-fazer? E a sua autonomia, tão defendida pelos próprios autores dos PCN, onde está? (RIBEIRO, 2004, p.107).

Na outra ponta da reforma curricular estariam os seus produtores, especialistas desencaixados da realidade educacional e que produzem prescrições interessadas somente em adaptar o público escolar as reestruturações do sistema produtivo contemporâneo, que, sob o manto da cidadania e dos fundamentos da Pedagogia Moderna,

repetem à exaustão princípios bem antiquados: o professor deve...os alunos devem adquirir os seguintes comportamentos...Essa pobreza de espírito, essa miséria repetitiva, sem inspiração, sem criatividade e vulgar deve-se ao fato de que não há nada de objetivo a falar, a não ser que se deve preparar cidadãos produtivos. Ora, nesta medida os especialistas estão literalmente pouco se importando com os excluídos e com a escola. A reforma da educação não começa pela reforma do sistema educacional, pela qualificação e valorização do professor. A reforma da educação começa pela mudança dos conteúdos! (ARIAS NETO, 1999, p.110).

O aliciamento do professorado se faz pelo convencimento de que é necessário reformular esse nível de ensino, apostando na dicotomia entre o velho e novo ensino, onde se substituiu os conhecimentos da História, Geografia, Filosofia e Sociologia pelas Ciências Humanas e suas tecnologias, transversalizadas por competências e habilidades enquanto metas e cujo insucesso depende mais dos problemas de formação do professor do que da proposta em si. Um modelo “aplicacionista” que despreza os saberes profissionais. Logo, “é preciso considerar que a construção de uma proposta que se quer fundadora de um novo Ensino Médio não pode estar dissociada das práticas docentes desenvolvidas neste nível de ensino, das experiências formativas existentes até então e da história deste ensino no Brasil (MAGALHÃES, 2007, p. 64).

Outra preocupação expressa pelos pesquisadores é a desvalorização da especificidade do conhecimento histórico através de sua pasteurização no formato das áreas de conhecimento e competências que, sob o viés da interdisciplinaridade, privilegiariam a área de Língua Portuguesa como estruturadora do currículo.

Essa centralidade na área da Língua Portuguesa, com a consequente descaracterização da disciplina História, nos remete à discussão da noção de interdisciplinaridade, sobre a qual se debatem diversos teóricos. [...]. Na proposta aqui discutida, atribuiu-se à disciplina Língua Portuguesa o papel estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários a assessorar a disciplina mãe (CIAMPI, GODOY, NETO e SILVA, 2009, p.374).

As propostas curriculares estariam fundadas sobre uma concepção de interdisciplinaridade em que o saber histórico escolar se apresenta de forma fragmentada e subordinado “a uma concepção disciplinar de linguagem. Ou seja, a disciplina Língua

Portuguesa orienta os trabalhos com textos e, conseqüentemente, sua leitura” (CIAMPI, GODOY, NETO e SILVA, 2009, p.375).

A possibilidade de perda da especialidade da disciplina frente ao rearranjo em áreas de conhecimento é uma questão que diz respeito também à falta de formação específica dos docentes para tal finalidade e a possibilidade de criação de um professor de caráter “generalista”. Além disso, o argumento da diluição da especificidade da História ganha uma face de transposição direta dos problemas da ciência de referência para a disciplina escolar, quando se afirma que a crise no ensino de História seria uma crise na própria produção do conhecimento histórico. A crise nos paradigmas históricos geraria um clima de incerteza sobre o próprio futuro da disciplina escolar (RANZI, 1999, p. 154-157).

Entretanto, existem alguns poucos trabalhos onde são feitas análises empíricas sobre o alcance das reformas no cotidiano das aulas e a construção das diretrizes e parâmetros estaduais que matizam um pouco mais o quadro de críticas, deslocando-a do foco excessivo na ação do estado e na análise do documento guia.

A forma como os professores trabalham a História Local é investigada no contexto catarinense e mostra que, apesar do suposto engessamento dessa por parte de uma proposta curricular considerada homogeneizante, a temática é trabalhada dentro do sistema de ensino, mesmo com a resistência de muitos professores ainda ligados ao quadripartismo histórico e a obrigação das demandas dos vestibulares (PAIM e PICOLLI, 2007).

Os critérios de seleção dos conteúdos nas aulas e o grau de apropriação dos professores em relação aos PCNEM são investigados em Curitiba e no Ceará. No primeiro é ressaltado o desconhecimento do documento por parte dos professores, alguns se mostrando surpresos ao saberem, por exemplo, de materiais complementares como os PCN+. Os critérios de seleção continuariam a privilegiar os fatos e acontecimentos históricos de forma isolada, o que é a perspectiva contrária do documento das reformas (BARAUSE, 2005).

Na realidade cearense, os professores alegaram conhecer os documentos, mas não o tem incorporado em sua prática docente devido ao seu difícil entendimento, o que gera às vezes práticas instrumentais de apropriação das competências e habilidades que vão de encontro ao catecismo sobre a renovação pedagógica da escola média. Um dos principais problemas na dificuldade de apropriação foi a ausência de capacitação específica para a compreensão dos documentos (SANTOS, 2009, p.5).

Isso recai diretamente mais uma vez em uma crítica já realizada que aponta como uma das características da reforma do currículo médio

atribuir ao professor a responsabilidade de sua atualização e sua capacitação. Assim, os parâmetros foram passados para os professores nas atividades pedagógicas através dos discursos de técnicos e de pedagogos, nas rodas de conversas, nos debates e nas atividades pedagógicas. Dessa forma, além de o acesso ter se dado através dos filtros de leitura e de compreensão dos técnicos, ainda foi de forma corrida, sem tempo para se aprofundar o assunto, questionar a proposta a fim de que ela fosse melhor assimilada (SANTOS, 2009, p.7).

Em Eunápolis, na Bahia, a pesquisa sobre como os professores da disciplina na Educação de Jovens e Adultos (EJA) abordam os conteúdos históricos a partir das Ciências Humanas e suas Tecnologias, mostra que estes ainda não trabalham na perspectiva dos eixos temáticos inseridos pelos PCN+ por entenderem que a modalidade em questão é prioritariamente disciplinar (SILVA, 2012, p.1-5).

O cenário descrito acima favorece a percepção de resultados que apontam para uma assimetria e descompasso em relação às orientações curriculares e orientações para o Ensino de História e atuação/adequação dos temas direcionados para o mundo do trabalho, quando percebemos que nem os docentes que atuam nessa modalidade de ensino possuem a formação para trabalhar a partir de eixos temáticos e alunos que, de acordo com a pesquisa não consideram as aulas a partir dos eixos enquanto aulas. Ressaltamos que há um número significativo de professores que atuam na rede estadual de ensino sem ter vínculo efetivo com a rede (SILVA, 2012, p.12).

Ainda na Bahia, mais especificamente em Vitória da Conquista, investigam-se as concepções de currículo e a relação oficial/vivido entre os professores da localidade. O trabalho revela uma tensão entre aproximação e distanciamento dos documentos curriculares prescritos no estado, o que resulta em certa fragmentação das práticas curriculares em relação ao ensino da disciplina (AGUIAR E FONSECA, 2007).

As orientações curriculares propostas pelas DCNEM e PCNEM instituídas pela União são consideradas próximas ao currículo vivido pelos professores em certo nível do discurso, mas afastam-se de sua incorporação efetiva quando aplicadas de maneira a adaptar a oficialidade “às necessidades da sala de aula e às singularidades do grupo de alunos”, principalmente “quando tentam perceber e trabalhar na ‘relação com o saber’ que os alunos/as demonstram de maneira clara ou tácita” (AGUIAR e FONSECA, 2007, p. 7).

Já em relação ao processo de construção de propostas curriculares estaduais, no processo de construção das Diretrizes Curriculares de História do Paraná (2008) afirma-se que o nível de participação dado ao professor na elaboração das propostas foi diretamente proporcional ao seu envolvimento com a sua efetivação. A distância entre o documento e o professor é apontada como um dos principais motivos do “engavetamento” das propostas

curriculares das escolas que utilizam os parâmetros apenas como forma de adequar-se as prescrições em vigor, mas que não alcançam a prática em sala de aula (NODA, 2009).

Sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo, ressalta-se o aspecto contraditório do discurso centralizador na definição das políticas públicas e descentralizador na execução, delegando aos gestores, professores e alunos a responsabilidade de manter a escola dentro dos limites das reformas, o que implica em “um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da comunidade aprendente” (CIAMPI, GODOY, NETO e SILVA, 2009, p.368).

Ainda em São Paulo, foram investigadas as habilidades, competências e conteúdos apresentados no material *São Paulo Faz Escola* (voltado para a indicação de situações de aprendizagem para a sala de aula) e na *Matriz de Referência do SARESP* (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) de maneira a apresentar as incoerências entre esses dispositivos em relação ao Ensino de História (FONSECA, 2012). Os três elementos analisados correspondem a momentos específicos do currículo: prescrição, aplicação e avaliação.

A pesquisa aponta para a existência de enunciados conflitantes em materiais aparentemente coerentes devido ao fato de integrarem uma mesma proposta curricular. Em suma, o que o estudo aponta é o descompasso entre as habilidades presentes no “caderno” do *São Paulo Faz Escola* e as do currículo prescrito e a consonância entre os conteúdos dos currículos e os títulos das *Situações de Aprendizagem* do material dos cadernos, o que mostra a valorização dos conteúdos em detrimento das habilidades.

Além disso, a quantidade de habilidades exigidas torna a proposta difícil de ser executada, levando-se em consideração o tempo disponível no currículo para aulas da disciplina. Em relação as matrizes de avaliação do SARESP, aponta-se a ausência das habilidades requeridas nos demais documentos (FONSECA, 2012, p. 14-21).

Se por um lado há um discurso de valorização do aprendizado por habilidades (a própria organização das situações de aprendizagem tem este objetivo), por outro lado elas acabam ficando em segundo plano. Os resultados dessa análise reforçam a ideia de que, no final das contas, o currículo de São Paulo para o ensino de História tem um caráter muito mais conteudista e cronológico, pautado numa tradição disciplinar do que um ensino por habilidades e competências (FONSECA, 2012, p. 20).

Assim, até o momento é possível perceber que a discussão sobre as reformas curriculares para a disciplina História no ensino médio ainda é rarefeita e por isso ainda reproduz muitas das teses elaboradas pelos pesquisadores em Educação em âmbito geral. No

todo, são pesquisas bastante pontuais, não existindo sínteses sobre a reformulação curricular no ensino médio de história.

Uma parte dos trabalhos se concentra na crítica ao próprio documento dos PCNEM. Do ponto de vista político, esses são acusados de porta-vozes de um discurso autocrático disfarçado de flexibilidade e autonomia, cuja construção atropelou as experiências locais de produção dos currículos e as entidades profissionais. Do ponto de vista pedagógico, importou um modelo baseado em competências e habilidades que desconsidera os saberes docentes e as condições materiais de formação e atuação do professor. Um acento mais claro dado à disciplina aborda o aspecto epistemológico, que é o comprometimento das funções do conhecimento histórico no currículo e na formação dos educandos através da sua diluição nas Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Entretanto, os trabalhos que se concentram em realidades locais apontam para alguns componentes diferentes a serem considerados na equação entre a prescrição governamental e autonomia dos atores do sistema de ensino e entre o que é oficial e o executado em sala de aula. As especificidades apontadas nos trabalhos envolvem o nível de apropriação das prescrições curriculares por parte dos professores, o choque entre as competências e habilidades dos PCNEM e as avaliações estaduais, as concepções arraigadas de parte do professorado em relação à centralidade dos conteúdos substantivos e a dificuldade de compreensão do documento, o que gera apropriações instrumentais desse ou mesmo a fragmentação da prática docente.

Quando voltamos o nosso olhar para o debate realizado pela Associação Nacional de História (ANPUH) entre os anos de 1998 a 2001⁷, a impressão que fica é que após toda a espinhosa discussão envolvendo a ANPUH e o MEC acerca do processo de discussão e elaboração dos PCN de História do Ensino Fundamental, há um estranho silêncio sobre os documentos para o Ensino Médio lançados no período. A grande preocupação da instituição durante o biênio estará em outro âmbito.

Como sabemos, principalmente pela tese da professora Margarida Oliveira (2013), é no boletim de número 12, lançado ao final da gestão da professora Lana Lage, que se encontra a primeira referência oficial a um posicionamento da ANPUH sobre os PCN de História. O parecer institucional assinado pela professora Joana Neves, aborda a discussão acerca das

⁷ Havíamos dito no início do texto que a análise os boletins abrangeria até o ano de 2004, momento de elaboração das Orientações Curriculares Nacionais, lançadas definitivamente em 2006. Entretanto, até o presente momento não conseguimos localizar os boletins. O que conseguimos abrange da edição 12 a 19, o que correspondeu ao final da gestão da professora Lana Lage (1998), todo o biênio de Zilda Iokoi (1998-2001) e o início da gestão de Edgar de Decca (2001).

versões preliminares do documento para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, sobressai a crítica à política educacional do governo FHC, enfatizando o fato de serem políticas elaboradas de especialistas para especialistas, e que mesmo assim não apresentam coerência entre si, sendo mais uma *blitzkrieg* de medidas e reformas que tiveram mais a função de atordoar e desorientar do que esclarecer os profissionais da educação (ANPUH, 1998a, p.2)

A ANPUH afirma no boletim o seu posicionamento contrário aos PCN da forma como foram elaborados, mesmo reconhecendo a legitimidade do MEC em propor uma base curricular em termos de “parâmetros”. O problema do documento estaria em seu aspecto de guia curricular (no sentido mais normativo possível da expressão), ou seja, ciclos, objetivos, temas, conteúdos, procedimentos didáticos, atividades e avaliação pré-definidos como uma espécie de manual em que o professor seria apenas um executor técnico de tarefas formuladas nas instâncias do MEC. Além disso, considera-se que o documento foi construído sem uma discussão nacional verdadeira, resultando em um documento considerado prolixo, repetitivo e generalista (ANPUH, 1998a, p.3). Por fim, a divisão epistemológica em eixos temáticos não garante a implementação efetiva da interdisciplinaridade e “passa ao largo das diversidades territoriais, culturais, econômicas e sociais que caracterizam a sociedade brasileira e o país” (ANPUH, 1998a, p.3).

A resposta do MEC, publicada no boletim seguinte da própria instituição, o de número 13 e ainda no mesmo ano, respondeu às críticas da ANPUH de forma desconcertante. O texto, elaborado por Antônia Terra de C. Fernandes e Geraldo de Carvalho, fez duras críticas ao posicionamento da instituição. Não iremos comentar detalhadamente a resposta⁸, mas é possível notar no texto a exposição de uma fratura dentro da instituição detectada pelo Ministério ao afirmar que o documento elaborado pela entidade estaria em contradição com a sua própria crítica dirigida aos PCN. De acordo com os consultores do MEC, o parecer da ANPUH é elitista (pois foi elaborado sem consulta às bases), pouco fundamentado (incorrendo em análises paradoxais e ingênuas do ponto de vista da educação escolar), repleto de críticas vazias (deduzindo afirmações que não estão claras no documento) e até mesmo gramaticalmente/estilisticamente mal elaborado (ANPUH, 1998b, p. 2-6).

No ano seguinte (1999), a discussão vai orbitar em torno da definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História* e questão dos PCN de História do Ensino fundamental se encerram. Lembrando que no mesmo ano já haviam sido lançados no cenário

⁸ A discussão detalhada pode ser encontrada na tese de doutoramento da professora Margarida Dias de Oliveira, devidamente referenciada ao final do texto.

educacional brasileiro as DCNEM e que, não muito depois, os PCNEM viriam a público em suas áreas específicas. Além disso, outra polêmica do momento era a portaria 328/98 que, à época, suspendeu temporariamente todos os apoios e concessões de auxílios, individuais e institucionais no Sistema Gerência de Fomento do CNPq, além de ter suspenso os apoios e concessões, individuais e institucionais, como bolsas de formação e de pesquisa, de curta ou longa duração, que não tenham sido implementadas até a data da Portaria. Não entraremos em detalhes, mas a crítica ao Sistema Financeiro Internacional vai deslocar-se das políticas educacionais para a denúncia do que a entidade chama de “destruição do Patrimônio Público Cultural Brasileiro” (ANPUH, 1999a, p.1).

A discussão do boletim de número 14 continuará em torno das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, discutindo a substituição dos currículos mínimos dos cursos, implementados na década de 1960, que foram demandadas pelas reformas acontecidas no sistema de ensino brasileiro a partir da promulgação da LDBEN de 1996, além da constituição de um campo de pesquisa e pós-graduação em História e outras mudanças acontecidas no campo de atuação do historiador. Depois de uma longa digressão sobre a reconfiguração do campo no Brasil e um histórico sobre o desenvolvimento da pós-graduação nacional, o documento encerra apontando sobre as eleições a serem realizadas para o biênio 1999-2001 em que aconteceria a mudança de gestão da ANPUH das mãos da professora Lana Lage para o comando de Zilda M. Gricoli Iokoi (ANPUH, 1999a, p. 2-7).

No primeiro boletim da nova gestão (nº 15) também não ocorrem novidades em relação a questão das políticas educacionais do Ensino Médio já em curso. A discussão continuaria orbitando em torno dos cursos de graduação e pós em História, além de expedientes administrativos e documentos aprovados pela instituição. Interessante notar que na gestão referente ao biênio de 1999-2001 consta a presença de Höliem Gonçalves Bezerra na função de 1º secretário, membro esse que, alguns anos depois seria chamado a escrever sozinho as Orientações Curriculares de História para o Ensino Médio, de 2006 (ANPUH, 1999b).

No documento de número 17⁹ da entidade será dada bastante ênfase às três versões do projeto de lei em circulação à época sobre a regulamentação da profissão de historiador, um deles, o do deputado Ricardo Berzoini (PT-SP), de iniciativa direta da ANPUH e, segundo o boletim, "amplamente discutido nos Núcleos Regionais" (ANPUH, 2000a, p.2) tem a sua discussão articulada com a construção das diretrizes para os cursos de História. O boletim 18,

⁹ O boletim de número 16 não foi encontrado nos arquivos da instituição.

enfocou as discussões do *Simpósio Nacional de História*, com o tema *História no novo milênio: do individual ao coletivo*, em que mais uma vez a temática das Diretrizes curriculares para os cursos de História volta a ser mencionado como uma das grandes preocupações da instituição e o profícuo debate realizado no evento (ANPUH, 2000b).

O último boletim a que tivemos acesso (nº 19), relativo ao segundo semestre de 2001, é o que, desde o silêncio institucional acerca dos PCN de História do Fundamental, mais se aproximou de uma possível discussão das questões do ensino de História na Educação Básica. Mas em grande parte o documento estará comprometido com tramites administrativas referentes à mudança da gestão para as mãos de Edgar Salvadori de Decca, presidente do biênio 2001-2003. No editorial da edição, aponta-se a discussão a ser realizada no *V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* (ENPEH), realizado em João Pessoa, na Paraíba, em que "A questão das Licenciaturas, a política educacional, e o ensino da história deverão ser objeto de prolongadas discussões" (ANPUH, 2001, p.1). Entretanto, a menção ainda é genérica, apontando-se apenas para a necessidade da ANPUH adotar uma "atuação mais incisiva, para não sermos atropelados por medidas governamentais que comprometam o exercício de nossa docência em história" (ANPUH, 2001, p.1).

Assim, durante o período em que os documentos relacionados às reformas curriculares do Ensino Médio aportavam na cena educacional brasileira, a ANPUH estava concentrando toda a sua "munição" em outras discussões, relativas a política educacional de Ensino Superior em História, como o estabelecimento das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, as questões relacionadas ao financiamento da pesquisa científica e histórica no Brasil, os cortes de verbas pelas agência de fomento, a regulamentação da profissão de historiador, entre outros.

As discussões travadas pela ANPUH não foram menos importantes para a configuração do campo histórico brasileiro, mas à época silenciaram estranhamente sobre um aspecto fundamental desse campo, que são as políticas curriculares de História para o Ensino Médio. O que acontece nessa faixa temporal não é a fragilidade das posições adotadas pela entidade ou a inconsistência nos argumentos, mas sim uma descontinuidade no debate sobre o currículo de História brasileiro iniciado com o processo de construção dos PCN da disciplina para o Ensino Fundamental. Não conseguimos visualizar nos boletins coletados do período qualquer enfoque ao tema.

2.2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

2.2.1. As bases legais: A LDBEN e DCNEM na formação do currículo mínimo

A prerrogativa de indicar conteúdos em um currículo mínimo antecede os PCNEM. Antes de qualquer parâmetro com a função de orientar a elaboração do currículo, existe uma base legal anterior que a referenda. É por isso que, em primeiro lugar, devemos retornar a LDBEN que, anos antes, estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional¹⁰. A mais importante inovação originada é a introdução do conceito de *Educação Básica*¹¹, que “traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático” (CURY, 2008, p.294). Assim,

Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. [...] A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2008, p.294).

O Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica, na LDBEN, tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

¹⁰Os termos *diretrizes e bases* aparecem pela primeira vez na Constituição de 1937, mas em espaços distintos, e de forma interligada na Constituição de 1946. As *bases* expressam a dimensão política da lei na forma de princípios, valores, funções e direitos. As *diretrizes* abrangem a dimensão operacional, na forma de modalidades, oferta e níveis de ensino (CARNEIRO, 2005). Para saber mais sobre o processo de construção da LDBEN, recomendamos autores como Antônio Joaquim Severino (2014) e Iria Brzezinski (2010), que abordam o processo de construção da LDBEN nos bastidores legislativos, o debate político ideológico em torno de sua construção e a recepção da lei pela comunidade dos educadores e pesquisadores no Brasil.

¹¹ Formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a educação básica ampliou consideravelmente o tempo mínimo obrigatório de estadia na escola (dos 4 aos 17 anos) e é tida na letra da lei enquanto um direito de todos e dever do estado e da família, o que está previsto no artigo de nº4 da LDBEN e retroativamente incorporado pela Constituição Federal de 1988 através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

A LDBEN é um documento que pode ser considerado de extrema importância para a história das políticas educacionais brasileiras por ser o “gatilho” de várias ações do estado brasileiro na regulação do sistema de ensino a partir de sua promulgação. É dela que parte a iniciativa para as reformas que modificaram os currículos no Brasil. O dispositivo inicial desse assunto se afirma que uma das incumbências da União é

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9, inciso IV).

Há outros artigos dentro da LDB que também tratam da presença de conteúdos em um currículo mínimo para os níveis de ensino brasileiro, como o que aponta a relação entre as indicações nacionais e diversidade regional, que afirma:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26)¹².

No que tange à disciplina História, temos o quarto 4º parágrafo que aborda a consideração das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro no ensino de história do Brasil, especificamente das matrizes indígena, africana e europeia, o que é reforçado novamente pelo artigo 26-A¹³ que torna obrigatório, em estabelecimentos públicos e privados de ensino, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena dentro do currículo escolar.

A lei adiantou algumas das características que estariam presentes nos PCNEM lançados alguns anos depois ao deixar claro que o Ensino Médio

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, art. 36, inciso I).

Quanto aos conteúdos, metodologias e as formas de avaliação, de acordo com o primeiro parágrafo, deverão ser estruturadas de forma que, ao final do Ensino Médio, o aluno demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996).

¹² Redação dada pela Lei 12.796 de 2013.

¹³ Cuja redação foi alterada pela inserção da lei 11.645 de 2008, em substituição a 10.639 de 2003.

Portanto, é possível perceber que a LDBEN surge como a “ponta do iceberg” em relação ao papel do estado enquanto indutor de conteúdos mínimos para a Educação Básica no Brasil. As diretrizes e bases tentam construir uma imagem do Ensino Médio enquanto etapa final na formação básica de todo cidadão.

Dois anos após o lançamento da LDBEN, são instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) que

se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998b, art.1).

As DCNEM envolvem a manipulação de conceitos bastante complexos resumidos em sete páginas e 15 artigos na discussão de aspectos pedagógicos e epistemológicos da reforma. Mas, apesar de tudo isso, a palavra de ordem é “flexibilidade”, seja na organização da proposta pedagógica, das possibilidades de parceria com o privado, na organização dos estudos, do currículo, etc.

As diretrizes, assim como faziam os PCNEM, adotam os mesmos valores estabelecidos pela LDBEN. A cidadania e autonomia intelectual defendidos nas diretrizes devem servir justamente à compreensão e adaptação dos educandos as novas condições flexíveis de formação e trabalho no mundo contemporâneo. Para tal, as propostas pedagógicas das escolas e os currículos “incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei” (BRASIL, 1998, artigo 4).

No cumprimento das finalidades do Ensino Médio, deverá optar-se por um currículo organizado de forma a ver os conteúdos enquanto meios na constituição de *competências* em detrimento do ensino somente baseado em informações. As metodologias de ensino deverão adotar a experimentação, solução de problemas e “competências cognitivas superiores” (BRASIL, 1998, art. 5).

As DCNEM definem enquanto princípios pedagógicos estruturadores do currículo a *Identidade, Diversidade e Autonomia, a Interdisciplinaridade e a Contextualização*. De forma geral, os três primeiros reforçam a flexibilidade, através da participação comunitária na escola, das parcerias entre instituições públicas e privadas, na diversificação dos programas de estudo, nos mecanismos de formulação e execução da proposta pedagógica e na avaliação

baseada em competências básicas, na legislação vigente e na proposta pedagógica da escola de forma a criar uma “cultura de responsabilidade” nos sistemas de ensino (BRASIL, 1998, art. 7).

Quanto à *interdisciplinaridade*, justifica-se a sua adoção pela necessidade de diálogo entre os conhecimentos de forma a favorecer o desenvolvimento de capacidades intelectuais de analisar, explicar, prever e intervir, onde disciplinas escolares não esgotem a realidade, buscando interações entre si na compreensão dos fatos físicos e sociais, estimulando a formação de conhecimento, competências e valores que permitam “o exercício da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, art. 8, inciso V).

Já *contextualização* diz respeito ao processo de transposição didática dos conhecimentos do contexto de produção para o ambiente de ensino aprendizagem através da relação com a experiência do aluno, materializado em situações da vida prática, o que permite o entendimento, crítica e revisão dos conhecimentos, sempre com foco no exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1998, art. 9).

Quanto às áreas, as DCNEM lotearam o currículo do Ensino Médio brasileiro em: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Essa última interessa diretamente ao escopo do trabalho por conter a disciplina história.

As competências e habilidades da área buscam uma síntese entre finalidades humanísticas e tecnológicas. Envolvem a compreensão das identidades, do exercício da cidadania e da dinâmica que envolve atores, grupos e instituições sociais no tempo e no espaço de forma a criar condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo frente às questões contemporâneas pessoais ou coletivas. Além disso, buscam a compreensão e aplicação do significado dado às tecnologias associadas à área, principalmente pelo reforço dos impactos produzidos por ela no exercício da organização, produção e gestão do trabalho¹⁴.

Assim, as DCEM reforçam aspectos presentes na LDBEN, como a junção entre cidadania e mundo do trabalho. Além disso, depõem sobre o tempo em que foram produzidos, onde “flexibilidade” tornou-se palavra de ordem não apenas na administração pública, mas no próprio processo de descentralização das políticas educacionais brasileiras, que, dentre várias ações, tem na reforma dos currículos uma de suas expressões.

Outra questão importante é que o documento propõe novas bases pedagógicas e epistemológicas para a abordagem do conhecimento escolar, através de princípios como

¹⁴ Ver Anexo 1.

interdisciplinaridade e contextualização, expressos na reorganização das disciplinas e seus conteúdos em competências e áreas de conhecimento.

No que compete especificamente ao interesse do nosso trabalho, nas DCNEM o conceito de competências, apesar de não declarado pelo documento, compreende uma forma de operacionalizar as novas finalidades do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, constitui-se em um ponto de partida e chegada da aprendizagem. Entretanto, as DCNEM não adotam uma definição operacional em relação ao que seriam as competências e habilidades. Uma está dentro da outra? Estão sobrepostas? São diferentes? Mais à frente, veremos outros matizes dessa discussão, mas a indefinição prosseguirá. A partir de agora discutiremos as especificidades pedagógicas e historiográficas que envolvem os PCNEM de História para o Ensino Médio.

2.2.2. Os PCNEM de História: aspectos pedagógicos e historiográficos

Um ano após as diretrizes, em 1999, os PCNEM chegam à discussão pública com a função de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p.4). Os parâmetros possuem mais duas versões posteriores que tentam tornar inteligível o discurso das reformas para esse nível de ensino, que são as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+), lançadas em 2002, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006.

Para os PCNEM existem alguns fatores que justificam a alteração na configuração do Ensino Médio brasileiro, um de ordem nacional e outro em âmbito global. A primeira diz respeito à retomada do estado democrático no Brasil e a democratização cultural através da ampliação da escolarização básica. A segunda aborda o papel da “sociedade tecnológica” nas mudanças recentes do sistema produtivo de bens, serviços e conhecimentos e a respostas a ser dada pelos sistemas de ensino através de uma nova formação que deve “adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas” (BRASIL, 2000, p. 8).

O documento constrói a sua imagem através de uma típica dicotomia na história da educação brasileira, que é a transição de uma antiga para uma nova ordem educacional. Partindo desse lugar comum, os PCNEM se apresentam como oposição a um modelo anterior “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (BRASIL, 2000, p. 4) e lança aos sistemas de ensino a tarefa de resignificar o conhecimento escolar,

mediante a contextualização, interdisciplinaridade e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p.4).

De um ponto de vista mais conjuntural, o novo Ensino Médio teria a função de preparar os jovens para o que seriam as duas revoluções contemporâneas, a da “informática” e do “conhecimento”, que alteraram “o modo de organização do trabalho e as relações sociais”, de forma a atender não somente “a expansão crescente da rede pública”, mas também “a padrões de qualidade que se coadunam com as exigências dessa sociedade” (BRASIL, 2000, p.6).

São invocadas no documento as transformações ligadas a “revolução tecnológica” e a “globalização da economia” que tem como características a velocidade cada vez maior das transformações de caráter técnico- científico, dos processos de produção, das formas tradicionais de socialização e das novas exigências produtivas devido à abertura dos mercados mundiais (BRASIL, 2000, p.13).

Tais assertivas lançadas confirmam a adesão dos documentos a uma determinada literatura que aborda as transformações estruturais dos últimos 50 anos no ocidente enquanto pressupostos das chamadas *sociedades pós-industriais* (TOURAINÉ, 1989), que reforçam a emergência de uma *economia informacional global* (CASTELS, 1999) gerada pelo desenvolvimento tecnológico expresso nos avanços da chamada *revolução informática* em vários âmbitos da vida (SCHAFF, 1995).

Partindo das finalidades da educação propostas pela LDBEN, o documento busca o alinhamento entre *cidadania e inserção no mundo do trabalho*. A inserção nesse novo sistema produtivo e sua associação com o universo da cidadania não são consideradas funções excludente. Assim, “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 2000, p. 11).

A prioridade, ao invés da memorização, é fazer com que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades que possibilitem o uso dos avanços tecnológicos. Essa etapa da Educação Básica deve construir as competências para uma educação afinada com a contemporaneidade através da formação do aluno “produtor de conhecimentos e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – o cidadão” (BRASIL, 2000, p.10).

Para tal, um dos problemas a serem combatidos é a divisão disciplinar enquanto base de organização do currículo brasileiro, cuja aprendizagem servia estritamente ao prosseguimento para os níveis superiores de ensino ou na preparação utilitária para uma

habilitação técnica dissociada de uma formação cultural mais ampla (BRASIL, 2003, p.8).

Portanto,

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2003, p.9).

O discurso da reforma curricular nos documentos do Ensino Médio está calcado nos *quatro pilares da educação para o Século XXI* definidos pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) enquanto aprendizagens consideradas essenciais para cumprir as demandas da sociedade contemporânea.

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

Essas quatro aprendizagens seriam as diretrizes gerais que orientaram a mudança nos currículos do ensino básico, desemborcando no discurso de seus documentos. Nos PCNEM, “Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e cidadão” (BRASIL, 2000, p.16). As quatro aprendizagens forneceriam eixos básicos na seleção de conteúdos capazes de atender as competências e habilidades exigidas para o Ensino Médio¹⁵.

Já a questão da *interdisciplinaridade* e *contextualização* são vistas enquanto pressupostos de abordagem dos conhecimentos escolares, de forma a incentivar um currículo que reorganize as disciplinas em torno de capacidades cognitivas mais amplas e parta da experiência cotidiana dos alunos. O exercício da interdisciplinaridade é tido como condição para um ensino contextualizado e significativo, visto que, possibilita aos professores a escolha

¹⁵ Os eixos orientadores, baseado na reinterpretação dos pilares da UNESCO, são a **estética da sensibilidade**, que aglutina o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer*, através da superação da dicotomia entre teoria e a prática; **política da igualdade**, que abrange no *aprender a conviver* os valores da sociedade democrática e da ação coletiva e solidária; e a **ética da igualdade**, que, no *aprender a ser*, busca reforçar a construção de identidades compromissadas com atitudes que extrapolem os conteúdos disciplinares e se posicionem no tempo e no espaço (BRASIL, 2000, p. 7-9).

de conteúdos que cumpram as demandas sociais que digam respeito a identidade da escola e de seu público, o que o documento chama de *conhecimento socialmente comprometido*.

O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados *a priori* tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real (BRASIL, 2000, p. 22).

Nessa parte os PCN+ reforçam a especificidade do que seriam essas práticas interdisciplinares. De acordo com o documento, não se trata apenas de criar temáticas que possam ser exploradas entre as diferentes disciplinas, e sim unificar a prática docente em torno da construção do conhecimento e da autonomia intelectual (BRASIL, 2003, p.21)¹⁶.

Os parâmetros assumem a interdisciplinaridade como forma de superação do processo crescente de especialização disciplinar do conhecimento. Tal processo é fruto do nascimento da ciência moderna e da influência das metodologias racionalistas e empiristas a partir do século XVII. A hiperespecialização disciplinar, própria das sociedades industriais, se consolida na pesquisa científica e na educação a partir do final do século XIX e atinge seu ápice na metade do século XX, “devido ao crescimento exponencial do volume e da complexidade dos conhecimentos, e pela multiplicação e sofisticação das tecnologias” (SOMMERMAN, 2008, p. 24).

Partindo do princípio que os PCNEM seguem orientações gerais fornecidas pelas aprendizagens da UNESCO, a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina à outra” (UNESCO apud SOMMERMAN, 2008, p.42). Entretanto, apesar de superar a lógica disciplinar, “sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar” (SOMMERMAN, 2008, p.43). O sentido dado parece reforçar a centralidade das disciplinas em uma concepção empobrecida do termo. Não deixa de ser notória a abordagem do documento que pretendeu mudar os rumos da escola média no país.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma **função instrumental**. Trata-se de recorrer a

¹⁶As definições sobre o que é a interdisciplinaridade, elaboradas desde a década de 1970, são polissêmicas, mas, de forma geral, refere-se aos variados graus de interação entre duas ou mais disciplinas através da troca de métodos, princípios, conceitos, entre outros, visando a elaboração ou ampliação do conhecimento ou a abordagem de um problema que não pode ser solucionado somente no âmbito de uma disciplina (SOMMERMAN, 2008, p. 29-31).

um saber diretamente **útil e utilizável** para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21, grifo nosso).

A contextualização, melhor explicitada nos PCN+, afirmam que, ao invés de finalidades para o ensino serem ditadas de forma externa aos educandos, a construção de sentido deve ser feita através de critérios internos, ou seja, a seleção dos conhecimentos, competências e habilidades das áreas e disciplinas devem levar em consideração o cumprimento de finalidades que extrapolem os limites existentes na transposição da disciplina científica para a disciplina escolar. A contextualização se materializa na seleção de temáticas relevantes a vida dos alunos e que reflitam as demandas da comunidade escolar tendo as disciplinas como meios e não como fim em si (BRASIL, 2002, p.22-23).

Entretanto, apesar de todas essas justificativas e “porquês” da reforma apresentados somente enquanto sugestões/orientações, os PCNEM não abrem mão de um elemento que pode ser considerado tão imprescindível a ponto de, em momento algum dos parâmetros, ter a sua possibilidade de execução relativizada. Estamos falando dos “conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (BRASIL, 2000, p.18).

Mas se a interdisciplinaridade e contextualização, mesmo que não definidas operacionalmente, soem mais claras após a leitura e releitura dos documentos, o mesmo não acontece com a definição do que seriam as *competências e habilidades*. Tal ausência, já constatada nas DCNEM, não é minimizada pela literatura pedagógica do tema, o que renderia boas horas de debate.

O levantamento feito por Silza Valente (2002) mostra a omissão das DCNEM e PCNEM na definição clara do que seriam as competências e habilidades, muitas vezes deixando a entender que são idênticas. A dificuldade do estado brasileiro em se fazer claro em relação a esse ponto aumenta ainda mais a resistência das escolas de Educação Básica em romper com certas práticas conteudistas (VALENTE, 2002, p. 1-10).

A única diretriz afirmada como certeza dentro dos PCNEM são os quatro pilares para educação definidos pela UNESCO. As competências seriam o *aprender a conhecer* e citadas nos parâmetros enquanto “indicações gerais” na seleção dos conteúdos, montagem dos currículos, projetos e demais atividades a serem desenvolvidas pelos alunos (BRASIL, 1999, p.11)¹⁷. Decidimos então buscar a definição em alguns dos articuladores e apoiadores diretos

¹⁷ As dimensões em que podem ser aplicadas as competências nos PCNEM são *cognitivas, sócio afetivas e psicomotoras*. O problema é que em outros trechos dos documentos, as competências já possuem outra tipificação. Na área de Filosofia, por exemplo, podemos ter os termos “leitura”, “análise”, “político”, “moral”, “linguísticas” ou de “ação” (BRASIL, 1999, p. 31-48).

das reformas curriculares no Brasil, como Perrenoud, Nilson José Machado e Mônica Thurler¹⁸¹⁹.

Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes em relação a um determinado fim. Assim, as *competências* são

padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade (MACHADO, 2002, p.146).

O sentido de competência enquanto capacidade intelectual para tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir na resolução de situações-problema em relação a objetivos e metas pessoais é reforçado também por Lino de Macedo (2002). A *tomada de decisões* diz respeito à autonomia e a coordenação das escolhas, conflitos e expectativas existentes em uma situação. *Mobilizar recursos* tem a ver com as circunstâncias em que o trabalho é realizado, ou seja, na relação das ferramentas e seus contextos de aplicação. Por fim, o *saber agir*, ou seja, a ação propriamente dita manifestada na explicação, comunicação, feitura, compreensão, etc. de uma situação-problema (MACEDO, 2002, p. 122-125).

As competências não são apenas abstrações teóricas aplicadas aos conteúdos concretos das disciplinas, mas possuem um lócus de referência. Tendo o ensino como âmbito de realização, as suas formas de manifestação, as *habilidades*, são “âncoras para referir-se as competências aos âmbitos nos quais se realizarão [...], evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco inerente de transformá-las em fins em si mesmos” (MACHADO, 2002, p. 145).

Os PCNEM fazem sempre questão de ressaltar que não há violação das especificidades disciplinares e sim a criação de uma baliza de seleção para os conhecimentos das disciplinas que sejam favoráveis aos objetivos educacionais da reforma. Assim,

¹⁸De onde tiramos esse apoio? A obra *As competências para ensinar no século XXI* contém a explicitação de alguns dos principais conceitos utilizados pelas reformas de ensino no Brasil, como situação-problema, competências, flexibilidade etc. ligados principalmente ao tema da formação de professores e da instituição escolar e dos sistemas de ensino (PERRENOUD e THURLER, 2002).

¹⁹ Nilson José Machado (2002) afirma que, apesar das importantes transformações ocorridas através da reforma do Ensino Médio, tem crescido substancialmente um terrível mal-entendido” (MACHADO, 2002, p.139). O primeiro é a associação do termo competência com o sentido economicista e empresarial, que enxerga o aluno como cliente e não como cidadão. Associar competência com competitividade é uma apropriação equivocada e exageradamente pragmática das teorias do capital humano. Competitividade diz respeito a conquista ou aquisição de um bem, e competência diz respeito a algo que não pode ser gasto, que é o conhecimento. Inclusive, a concepção de aluno enquanto cliente não pode ser ignorada, visto que essa dimensão formativa também estaria associada a formação do cidadão. Porém, a segunda deve sobressair-se sempre (MACHADO, 2002, p. 141-143).

conhecimentos, competências e habilidades não podem ser trabalhados separadamente (BRASIL, 2003, p.14-28).

Outro aspecto das reformas para o Ensino Médio é a organização das disciplinas por *áreas de conhecimento*. Fica claro que a divisão por áreas visa, em grande medida, trabalhar a favor do desenvolvimento das competências, o que mostra a centralidade delas nas reformas. De acordo com os PCNEM, a justificativa de tal organização é

assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL, 1999, p.19).

Porém, apesar do loteamento das disciplinas em áreas de conhecimento, essas não se perdem a especificidade, pois, de acordo com os PCN+:

As linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele (BRASIL, 2002, p.14-15).

Falando dentro dos limites das *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, onde a disciplina História está inserida, o objetivo atribuído à área é desenvolver, através dos conhecimentos, competências e habilidades da área,

consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica *o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão* e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000, p.21).

Os PCNEM arriscam uma complicada fórmula entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique “a superação do paradigma positivista” (BRASIL, 1999, p7). As ciências humanas teriam a responsabilidade de estabelecer uma ponte entre o humanismo e os imperativos da sociedade tecnológica. Além disso, cabe à área “construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens” (BRASIL, 2000, p.9).

Entretanto, apesar da complicada síntese, é um equívoco pensar que essa formação possa ser confundida com as humanidades em seu sentido clássico enquanto “promotora de uma educação enciclopédica, destinada a determinados setores economicamente favorecidos e

à constituição de uma elite ‘iluminada’, única responsável pelos destinos políticos do País e justificadora das desigualdades sociais e de direitos” (BERGAMIN, 2013, p.58)²⁰.

O projeto de Ciências Humanas proposto pelos PCNEM é uma tentativa de recuperar a unidade das humanidades através da reorganização das disciplinas e que, pela própria natureza da reforma, não pressupõe ligação direta com tal modelo. A noção de *Tecnologias* aplicadas à área parte da distinção entre estas e as *Ciências da Natureza*. As últimas seriam responsáveis por produzir “tecnologias duras” na forma de “ferramentas e instrumentos materiais”, enquanto as humanidades seriam responsáveis por produzir “tecnologias ideais”, representadas por ideias e pensamentos como, por exemplo, “os processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos” ou “ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como o recurso aos satélites e à fotografia aérea na cartografia” (BRASIL, 1999 2000, p.9).

Tal conceituação das tecnologias ligadas à área concorre no sentido de questionar a separação entre as *tecnociências* (junção retroalimentada entre tecnologia e ciências da natureza) e as humanidades enquanto “culturas distintas”, defendendo a proximidade entre ambas enquanto frutos do Iluminismo. De acordo com Luiz Pinguelli Rosa (2005), desde o surgimento dos postulados de Newton, no século XVI até os dilemas das sociedades pós-industriais ou pós-modernas no século XXI, sempre existiu uma associação das teorias do conhecimento, de base filosófica, discursiva, com as teorias tecnocientíficas. Ao que tudo indica, a proposta dos PCNEM seria mais uma dessas respostas a emergência de um “novo tempo”²¹.

²⁰ As atuais Ciências Humanas no currículo escolar não podem ser confundidas ao ideal cultural das *Humanidades clássicas*. E por isso, uma breve digressão histórica é necessária. As *humanidades clássicas*, pelo menos no sentido atribuído ao ensino francês, são uma “educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica” (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p.150). Ela remonta às *artes liberais* antigas e seu modelo formativo fixado por Isócrates na Atenas do século IV A.C. e herdado pelos romanos. Tal ideal cultural desejava formar “o indivíduo que pela prática dos textos e dos autores, pelo contato com as civilizações fundadoras, pelo exercício da tradução, da imitação e da composição, adquiriu o gosto, o senso crítico, a capacidade de julgamento pessoal e a arte de se exprimir oralmente e por escrito, conforme as normas recebidas (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p.149). As humanidades em seu sentido clássico, definem-se por uma educação liberal gratuita, desinteressada, desprovida de objetivos imediatistas, ou seja, prestava-se a uma cultura geral. Outros dois modelos ramificaram-se a partir do estudo das línguas antigas, que são as *humanidades científicas* e as *humanidades modernas*. É a partir de seus percursos que pouco a pouco vai sendo inserido no vocabulário pedagógico francês, um novo conceito, o de *disciplina escolar*, e os estudos correspondentes às humanidades clássicas dividem-se, daí por diante, em diferentes *disciplinas literárias*. (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p.164). O próprio percurso da Ciência da História seria um caso clássico da crescente autonomização das disciplinas, através da criação das cadeiras de História nos liceus franceses na primeira metade do século XIX, desligando-as do tronco das letras e quebrando a unidade das humanidades clássicas (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p.168).

²¹ Para o autor, da Modernidade até o presente, foi o *determinismo newtoniano*, caracterizado pela possibilidade de previsão e controle da natureza que forneceu a visão hegemônica de mundo que sustentou o ocidente, o que pode ser observado principalmente através de processos históricos como a Revolução Industrial e o

Vistas as características do documento PCNEM, complementado pelos PCN+ e Orientações Curriculares, partimos agora para a discussão das principais características atribuídas a disciplina escolar História, principalmente no tocante aos seus conhecimentos, competências e habilidades e as ideias veiculadas por ela em relação ao que seria o conhecimento histórico e suas funções.

Em se tratando dos conhecimentos de História, a justificativa e função de seu aprendizado se coloca de forma semelhante à da grande área, que é o estudo das problemáticas contemporâneas “situando-se nas diversas temporalidades, servindo de arcabouço para a reflexão sobre as possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades” (BRASIL, 2000, p.20). Assim, os parâmetros defendem que, na transposição do conhecimento histórico acadêmico para o Ensino Médio,

é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral (BRASIL, 2000, p.22).

Para tal, explicitar a sua filiação historiográfica é fundamental. Os PCNEM atribuem as mudanças na disciplina enquanto fruto da conjunção da história ensinada com a pesquisa acadêmica a partir dos anos 70, orientada pelos pressupostos da História social e cultural. A adoção desses pressupostos é justificada ao explorar as relações entre micro e macro história, entre sujeito e estrutura, rupturas e permanências, singularidade e generalizações e suas expressões no cotidiano, nas mentalidades, nos grupos étnicos silenciados, etc.

Por outro lado, há a consideração do conceito multifacetado de *cultura*, em suas diferentes instâncias de produção (não apenas em seu aspecto “artístico”) e da ampliação da noção de *fonte histórica* enquanto suporte das manifestações culturais dos grupos como também elas mesmas construções que possuem um lugar social (BRASIL, 2000, p.21-22). Traduzindo, ao que indica, os PCNEM procuram uma tentativa de junção entre os postulados

desenvolvimento do Capitalismo, ou seja, tal paradigma seria responsável pela legitimação de algumas das grandes transformações estruturais da sociedade ocidental. Tal paradigma somente no século XXI começa a ser abalado pelas crises paradigmáticas no campo do conhecimento científico, concomitantemente as crises na visão de mundo das sociedades contemporâneas (ROSA, 2005, p.18 – 25).

da Nova História Cultural com algumas contribuições convenientes do estruturalismo marxista bastante criticado no PCN do ensino fundamental.

Entretanto, apesar de ficar claro as contribuições que a Nova História pode fornecer aos alunos do Ensino Médio para que possam “ler nas entrelinhas” (e o texto dos parâmetros convoca Pierre Villar para justificar a proposta), parece que os PCNEM consideram como suficiente a adesão a uma corrente historiográfica para justificar a validade de suas assertivas, esquecendo a insuficiência, ou mesmo inexistência, de uma discussão sistemática sobre o ensino da disciplina por parte da *nouvelle histoire*, cujos autores, comprovadamente, destoam da forma como são apropriados pelos documentos para o ensino de história (OLIVEIRA, 2011).

A própria discussão específica do documento sobre o ensino de história no Brasil é bastante rasa. Ao investigarmos a bibliografia dos PCNEM vemos que apenas *o saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt (que foi a consultora para a disciplina História), dois dossiês sobre ensino da *Revista brasileira de História* e os PCN de História do Ensino Fundamental são citados enquanto referenciais que representam a diversidade da pesquisa sobre o ensino de história do país. Por outro lado, para explicar as bases historiográficas do ensino de história brasileiro são convocados Roger Chartier, Eric Hobsbawm, Fernand Braudel, Lynn Hunt, Jacques Le Goff e Pierre Villar.

Como mostra Margarida Oliveira, dos autores ligados a Nova História, apenas Braudel e Le Goff (esporadicamente) voltaram parte de sua obra para discutir questões do ensino de história na França da segunda metade do século XX. Os demais não são conhecidos pelas suas discussões sobre ensino e responsáveis por falas episódicas que, ao invés de reforçar o sentido da aprendizagem da disciplina dado pelos PCNEM, vão na direção contrária, com proposições bastante conservadoras se vistas pelo prisma interpretativo que o documento faz dos “arquetipos franceses”. Assim, acontece um processo semelhante a confusão constatada nos parâmetros voltados para o Ensino fundamental que é a defesa “de uma quase transposição imediata entre a história pesquisada para a história que deve ser ensinada” (OLIVEIRA, 2011, p.150).

Surge então a pergunta: como essa matriz historiográfica se coaduna com a sua matriz pedagógica fundada nas competências e habilidades? É possível falar que a “leitura nas entrelinhas” supostamente defendida por Pierre Villar é equivalente as competências de leitura, análise, contextualização e interpretação propostas na lista de competências dos PCNEM? O texto não dá respostas e as duas matrizes ficam apartadas. As competências a

serem desenvolvidas no ensino de história não são comentadas, apenas listadas ao final do tópico e são:

Representação e comunicação: 1. Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção; 2. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. **Investigação e compreensão:** 1. Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas; 2. Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos; 3. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; 4. Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. **Contextualização sócio-cultural:** 1. Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação; 2. Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. 3. Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos; 4. Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (BRASIL, 2000, p.28).

Em relação aos conceitos básicos elencados pelos documentos, o *tempo histórico* é um dos que devem ser ampliados no Ensino Médio nas suas durações distintas, no papel que assume nas diferentes culturas e enquanto conceito essencial para a formação do estudante como cidadão. A compreensão da *cidadania* deve ser construída em perspectiva histórica, através das problemáticas contemporâneas (BRASIL, 2000, p. 23-26).

Outro compromisso dos conhecimentos de História que reforça a sua dimensão cidadã é com a *memória* no combate ao “presente contínuo” do mundo contemporâneo, através da valorização das relações passado-presente ao invés dos valores consumistas das sociedades capitalistas contemporâneas e as simplificações explicativas decorrentes do “moderno cotidiano tecnológico [...] livrando as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a constituição das identidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2000, p.26). A memória serviria na construção da dimensão cultural da cidadania. Assim,

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (BRASIL, 2000, p.27).

Para além disso, não há identificação direta no primeiro documento sobre quais seriam os conceitos considerados essenciais para a área das Ciências Humanas ou para o Ensino de História. Como já dito anteriormente, o documento em sua primeira versão não foi bem digerido pelos profissionais da educação e a literatura especializada confirma isso. É tanto que nos documentos seguintes, nos PCN+ (2002) e nas Orientações Curriculares (2006) já não há preocupação em fornecer grandes passeios histórico-educacionais para validar as assertivas sobre a desigualdade promovida pelo sistema de ensino público brasileiro.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p.8).

A preocupação será propor prescrições mais específicas e alternativas diretas para o tratamento das novas prerrogativas curriculares na sala de aula e a partir de cada disciplina. A partir da definição dos conceitos estruturadores enquanto conjunto de “representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinados área e a diferencia de outras” (BRASIL, 2003, p.24), a primazia dos PCN+ se deu em selecionar um arcabouço de conceitos “ancestrais”, ou seja, existentes em diferentes contextos das sociedades humanas mesmo antes de qualquer “construção do intelecto humano” sobre eles. Portanto, os PCN+ selecionam como conceitos estruturadores da área: *relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho*.

Outro aspecto é a definição sobre como a escola e seu corpo de professores e coordenadores pode fazer para selecionar conteúdos para integrar a mobilização das competências, habilidade e conceitos da área a partir de sua disciplina. Para tanto sugere a adoção de *eixos temáticos* enquanto “opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma as programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área” (BRASIL, 2003, p.39).

O eixo temático deve ser amplo o suficiente para contemplar os requisitos da área de conhecimento e estar vinculado ao objeto e aos conceitos estruturadores da disciplina, que, juntamente aos demais aspectos epistemológicos que devem guiar o ensino médio (competências, habilidades, contextualização, associação ensino-pesquisa e interdisciplinaridade) ajudarão a delimitar *temas* e *subtemas* que dão origem ao programa da disciplina (BRASIL, 2003, p.39-40). Observe o quadro abaixo:

Quadro 1: Eixos temáticos de História nas *Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002)*

| Temas | Subtemas |
|--|---|
| Cidadania: diferenças e desigualdades | |
| 1. O cidadão e o Estado | <ul style="list-style-type: none"> • A definição da cidadania – Cidadania ateniense – Cidadania do século XVIII: Revolução Francesa • Participação política – Atenas: participação direta dos iguais. – Brasil republicano: participação indireta dos desiguais |
| 2. Cidadania e liberdade | <ul style="list-style-type: none"> • A luta pela liberdade – Rebelião de escravos na Roma antiga – Rebeliões e resistências dos escravos no Brasil do século XIX • Liberdade para lutar – Movimentos negros nos EUA: a luta pelos direitos civis – Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação |
| 3. Cidadania e etnia | <ul style="list-style-type: none"> • Lutas por autonomia – Estratégias terroristas: ETA e IRA – Estratégias da guerra: Guerra da Iugoslávia e/ou guerras étnicas no continente africano • Direito de expressão – Movimentos da música étnica – O direito à beleza: arte e moda étnicas |
| 4. Mapas, índices, taxas | <ul style="list-style-type: none"> • Declaração Universal dos Direitos Humanos – Igualdade entre os sexos – Os direitos da infância, da juventude e da velhice • Patrimônio da humanidade: o passado e o futuro – Movimentos de preservação da memória – Movimentos de consciência ecológica |
| Cultura e trabalho | |
| 1. Tecnologias e fontes de energia | <ul style="list-style-type: none"> • Pedra, madeira e água – Caçadores e coletores na África contemporânea – Revolução agrícola no Oriente Médio • Máquinas, fogo e eletricidade – Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVIII e XIX) – Revolução tecnológica na segunda metade do século XX |
| 2. Relações de produção | <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade e propriedade – Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras – Camponeses e escravos no Egito Antigo e/ou Império Inca • Propriedade e exploração – Burguesia e operariado na Revolução Industrial – Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo |
| 3. Transformação do tempo | <ul style="list-style-type: none"> • O tempo da natureza – Tempo da coleta e da migração – Tempo de plantar e de colher • Mecanização e fragmentação – Tempo da fábrica – Tempo da informação via satélite |

| | |
|--|---|
| Mentalidades: o trabalho no tempo | <ul style="list-style-type: none"> • Comparações com o paraíso – Vida e trabalho nas sociedades indígenas brasileiras – Castigo e pecado: o trabalho na cristandade medieval • Reino da fartura e das necessidades – Glorificação do trabalho na ética protestante e Capitalista – Trabalho e alienação nas sociedades industriais e tecnológicas |
| Transporte e comunicação no caminho da globalização | |
| 1. Meios de transporte | <ul style="list-style-type: none"> • Vencendo a água e o ar – Caravelas e as Grandes Navegações – O avião: guerras e negócios internacionais • Percorrendo a Terra – Os trens e o Império Britânico – Automóveis: expansão do consumo, das indústrias e da ideologia |
| 2. O poder da palavra | <ul style="list-style-type: none"> • A palavra escrita – Invenção e usos da escrita na Antiguidade. A criação dos alfabetos – A imprensa no século XVI • A palavra impressa e a informação – Evolução da imprensa: agências internacionais de notícia – Evolução da imprensa e da censura no Brasil |
| 3. Novos suportes para a palavra | <ul style="list-style-type: none"> • Fios que falam – Da carta ao telégrafo: ordens, leis e transações comerciais – Modernização do Brasil no Segundo Reinado: o imperador e o telefone • A era do rádio – O rádio na Segunda Guerra Mundial – A integração do Brasil pelo rádio |
| 4. A era da imagem | <ul style="list-style-type: none"> • O registro e o movimento – A invenção da fotografia – O cinema: evolução e a hegemonia norte-americana • O tempo real – Televisão: do estúdio ao acontecimento “ao vivo” – Do computador à Internet: o mundo em rede |
| Nações e nacionalismos | |
| 1. O conceito de Estado | <ul style="list-style-type: none"> • Transformação histórica do conceito – Reinos europeus e monarquias absolutistas – Revolução Francesa e Revolução Americana • Princípios, doutrinas e ideologias – Princípio das nacionalidades – Liberalismo e nacionalismo |
| 2. A formação dos Estados Nacionais | <ul style="list-style-type: none"> • Europa – A formação do Estado nacional português – A unificação alemã • Brasil – A Independência do Brasil – A Proclamação da República |
| 3. Os discursos nacionalistas | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo simbólico – A construção dos heróis: Tiradentes – O hino e a bandeira do Brasil • Suporte ideológico – O nacionalismo no socialismo e no nazismo – Sionismo: o nacionalismo judeu |
| 4. Conflitos nacionalistas | <ul style="list-style-type: none"> • A construção dos Estados – Estado de Israel x Estado Palestino – Estado e disputas étnicas na África |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • O nacional versus o estrangeiro – Conflitos entre nacionais e imigrantes no Brasil republicano – Contradição entre o local e o mundial no Brasil contemporâneo |
|--|--|

Fonte: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2003).

A indicação de eixos temáticos, destrinchados em subtemas, parece uma indicação clara de que, na dificuldade de compreensão da proposta por parte dos professores, a prescrição de conteúdos conceituais substantivos ligados a realidades com tempo e espaço definidos, foi a melhor solução encontrada pelas instâncias governamentais para vedar tais incompreensões. Apesar de serem colocados como sugestões ao professor, percebe-se o caráter enciclopédico dessa listagem de eixos temáticos e, ao invés de discutir a relevância social desses conteúdos para a aprendizagem histórica e as finalidades da educação brasileira, preferiu-se “tranquilizar” o professor com uma lista de tópicos a serem trabalhados sempre no âmbito da “sugestão”, o que alimenta a enganosa ideia de autonomia que os documentos das reformas educacionais ressaltam constantemente. Ao que tudo indica a via escolhida pelos PCNEM acabou por reforçar um senso comum sobre o caráter enciclopédico da disciplina através de uma seleção de tópicos e conteúdos substantivos bastante extensa e que abrange as várias experiências mundiais.

A parte específica da disciplina foi elaborada por Denise Mattos Marino, conhecida muito mais pelo seu trabalho com consultoria técnica para estados e governos e produção de materiais didáticos do que por sua discussão sobre ensino de história. O próprio *currículo lattes* da autora é inconclusivo sobre a sua produção, estando sem atualizações desde 2011, ou seja, é uma personagem que parece ter desaparecido dos espaços de discussão do ensino de história no Brasil.

No texto elaborado por Denise, os PCN+ tentam ser, mais uma vez, um documento de síntese ou uma espécie de “terceira via” entre o que define enquanto historiografia “tradicional”, que sufoca os sujeitos históricos ante as estruturas econômicas ou pela abordagem linear e político-diplomática, e as concepções consideradas *relativistas*, em que há somente versões gestadas a partir dos sujeitos, não havendo uma “realidade objetiva do processo histórico” (BRASIL, 2003, p.70).

O interessante é que ao citar como essa “equação histórica” pode ser resolvida, ou pelo menos qual seria a sua posição historiográfica, os PCN+ se auto reproduzem citando trechos do documento anterior. Além disso, mais uma vez, intelectuais estranhos à discussão própria ao ensino de história têm as suas assertivas importadas para o documento para explicar alguns dos conceitos estruturadores da disciplina, como é o caso da discussão sobre o tempo a partir

de Norbert Elias, uma breve referência a questão dos conceitos em Paul Veyne e a sua historicidade a partir da relação passado e presente em Hobsbawm.

Especificamente sobre o ensino de História, Nicholas Davies é convocado a responder, em uma breve citação, a relação dos fatos históricos com realidades mais conjunturais. No Brasil, Antônia Terra Calazans discute a abrangência do conceito de memória e seus “lugares” e Heloísa Fesch Menandro abordando a noção de conceitos estruturadores em História enquanto forma de recortar os conteúdos programáticos. Os PCN+ continuam ainda na defesa pela centralidade da disciplina em torno dos conceitos estruturadores de *cultura, identidade, memória e fonte histórica*, que, estão conectados a um maior, que é o conceito de *tempo*, onde será ressaltada a abordagem das três durações de Fernand Braudel (BRASIL, 2003, p.72-74).

As competências específicas da disciplina são comentadas de forma mais detalhada, possibilitando a relação com os conceitos estruturadores trabalhados. Entretanto, em momento algum define o que são as competências e habilidades. Fica implícito somente o fato de que as competências se referem a um saber-fazer e as habilidades ao âmbito de aplicação desses saberes. Tal ausência é negativa se pensarmos que as redações posteriores ao PCNEM tinham como objetivo aprofundar o diálogo e fazerem-se mais claras em relação a conceitos-chave mal explicitados.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, lançadas em 2006, visaram, assim como a versão anterior, aprofundar ou mesmo definir aspectos específicos do ensino de cada uma das disciplinas que não haviam ficado claros ou que precisavam de uma maior efetividade nas sugestões. A necessidade de reformar o currículo médio será justificada agora enquanto forma de ressaltar uma nova política cultural “na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p.8).

A versão preliminar do documento foi elaborada por Holien Gonçalves Bezerra, e buscou analisar os vícios e virtudes dos documentos anteriores e propor mudanças. O parecer não coaduna com algumas das fragilidades que apontamos aqui, principalmente ligadas a falta de clareza do documento na manipulação de alguns conceitos chave, como a definição de competências e habilidades. Para o autor, essas são devidamente explicadas em relação a “sua importância para o processo de ensino e o seu papel de nortear a seleção e organização dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar” (BEZERRA, 2004, p. 279).

Entretanto reconhece que o PCNEM não “ênfatiza devidamente a inovação e especificidade das propostas, obscurecendo a possibilidade de compreensão do alcance que teve o movimento de renovação estampado na LDB quanto nas Diretrizes da CNE” (BEZERRA, 2004, p.280). Por fim, há uma crítica no parecer que se mostrará assimilada nas Orientações curriculares, que é o recrudescimento de indicações ou sugestões de eixos temáticos para a disciplina. Se nos PCN+ haviam eixos temáticos bastante claros, nas Orientações eles foram deixados em aberto, sem sugeri-los ou mesmo modifica-los. O parecer afirma que tal proposta de seleção dos conteúdos “não é consensual entre os historiadores” (BEZERRA, 2004, p.283).

Continuando na mesma tônica dos anteriores, apesar do discurso da interdisciplinaridade, a lógica disciplinar do Ensino Médio continuou sendo respeitada no sentido de compreender que cada uma das disciplinas é “uma peça separada inseparável do seu conjunto” (BRASIL, 2006, p.66). No mais, o documento ao falar sobre as bases pedagógicas que o estruturam não aponta novidades, defendendo a interdisciplinaridade, a contextualização, os conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e das estratégias didático-pedagógicas através da aquisição de competências que “incentivem uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno” (BRASIL, 2006, p.68).

A novidade de fato das Orientações é trazer de forma direta, em tópicos específicos, um conjunto de *conceitos básicos* para a disciplina que não precisam ser deduzidos na leitura, por mais que o PCN+ não apresentasse dificuldades nesse sentido. Segundo o documento, tais conceitos foram selecionados de forma a contemplar o que seria comum à prática de todos os historiadores, independente da sua vertente historiográfica, ou seja, os PCNEM buscam um cabedal de conceitos ecumênicos o suficiente para transitarem nas variadas concepções de conhecimento histórico. Definem-se então como conceitos elementares para a disciplina: *História, Processo histórico, Tempo (temporalidades históricas), Sujeitos históricos, Trabalho, Poder, Cultura, Memória e Cidadania* (BRASIL, 2006, p.70-80). Assim,

por mais díspares, variadas e mesmo contraditórias que sejam entre si as concepções de mundo, os posicionamentos ideológicos ou as proposições de ordem metodológicas, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou, pelo menos com uma parte importante deles (BRASIL, 2006, p.70)

Outro aspecto importante é o fato de finalmente os PCNEM apontarem as *habilidades* para a disciplina sem a costumeira indefinição que existe nos demais documentos. As habilidades, no entendimento do documento, são construídas a partir dos conceitos básicos. Além disso, aponta sugestões de atividades didáticas (elementos que não serão trabalhados na

tese) (BRASIL, 2006, p. 80-84). Entretanto, operacionalmente, o documento ainda não define nem o que são habilidades e nem as expectativas de aprendizagem, deixando o leitor em um vácuo de entendimento. Além disso, os três grupos de competências existentes desde a primeira versão dos PCNEM não aparecem articulados com as habilidades definidas, ou seja, não é possível saber quais habilidades estão relacionadas às competências. Na verdade, os três grupos desaparecem do documento, ficando apenas a relação entre conceitos estruturadores e habilidades.

Quadro 2: comparativo das competências e habilidades de História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e Orientações Curriculares (2006) para o Ensino Médio

| 1999 | | 2006 | |
|------------------------------------|---|------------------------------------|---|
| COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | CONCEITOS | HABILIDADES |
| Representação e comunicação | <p>-Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</p> <p>-Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p> | Historicidade dos conceitos | <p>- Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento.</p> <p>-Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas.</p> <p>- Considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações</p> |
| | | História | <p>-Reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica.</p> <p>- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.</p> <p>- Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.</p> <p>- Compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos).</p> <p>-Organizar a produção do conhecimento.</p> <p>-Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História.</p> <p>-Reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico.</p> <p>-Ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço.</p> <p>- Perceber os processos históricos como dinâmicos e não determinados por forças externas às ações humanas.</p> <p>-Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico.</p> <p>-Praticar a interdisciplinaridade.</p> |
| Investigação e compreensão | <p>-Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</p> <p>-Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</p> <p>-Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p> | | |

| | | | |
|--|--|---------------------------|--|
| | -Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. | Processo histórico | <ul style="list-style-type: none"> -Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes). -Perceber que o fato histórico (dimensão micro) adquire sentido relacionado aos processos históricos (dimensão macro). -Buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas. -Entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento. -Reconhecer nas ações e nas relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades. -Aceitar a possibilidade de várias interpretações. -Problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social. -Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. |
| | | Tempo | <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas. -Perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais. -Estar atento às referências temporais (sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas. -Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade–ruptura, permanências–mudanças, sucessão–simultaneidade, antes–agora–depois. -Perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais. -Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes. |
| | | Sujeito histórico | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: o lugar do indivíduo; as identidades pessoais e sociais; que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; a importância |

| | | | |
|--|---|-----------------|--|
| | | | apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos. |
| Contextualização sócio-cultural | <p>-Situvar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</p> <p>-Situvar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</p> <p>-Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</p> <p>-Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p> | Trabalho | <p>- Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.</p> <p>- Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.</p> <p>- Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder.</p> |
| | | Poder | <p>- Perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos.</p> <p>-Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas.</p> <p>-Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</p> |
| | | Cultura | <p>-Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.</p> <p>- Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.</p> <p>- Situvar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</p> <p>-Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.</p> |
| | | Memória | <p>-Ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.</p> <p>- Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.</p> <p>-Identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político.</p> <p>-Valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais.</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|---|
| | | | -Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. |
| | | Cidadania | <ul style="list-style-type: none"> -Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais. -Exercitar o conhecimento autônomo e crítico. -Sentir-se um sujeito responsável pela construção da História. -Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas. -Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade. -Indignar-se diante das injustiças. -Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes. -Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres. -Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. |

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).
 Dados organizados pelo autor

Na proposta que consta no parecer elaborado por Holien Bezerra, essa articulação foi sugerida, entretanto, ela não aparece na versão final. É possível perceber pelo quadro acima, que consta na redação final das Orientações curriculares, que são sugeridas toda uma gama de novas competências específicas ou habilidades em História²². Entretanto, um exame cuidadoso mostra que a maioria das habilidades propostas na primeira versão dos parâmetros estão presentes quase que literalmente no documento das orientações, acrescidas de outras habilidades bastante específicas, só que agora norteadas pelos conceitos básicos e não mais pelos três grupos de competências anteriormente definidos, que, sequer aparecem mencionados pelo autor. Salta-se de 10 para 54 habilidades, ou seja, mais uma vez a proposta das orientações investiu na quantidade e detalhamento das proposições da mesma forma que os PCN+ fizeram com os eixos temáticos, mas manteve-se tributário da primeira proposta, expandindo-a. Parece que aumentar é sempre a solução para tranquilizar e dar legitimidade ao documento.

Em relação às filiações teóricas do texto, há a incorporação de uma literatura muito mais volumosa sobre Ensino de História, congregando nomes bastante conhecidos nos círculos intelectuais brasileiros da área, além de uma literatura pedagógica considerável e afinada com as propostas de reforma do Ensino Médio, como é o caso de Edgar Morin e Perrenoud. Em matéria de historiografia, há muito menos estranhamentos nas apropriações feitas pelo texto de autores já consagrados. Mas velhos conhecidos permanecem, como Hobsbawm e Nicholas Davies.

²² Nesse quadro, suprimimos as sugestões referentes a atividades didáticas por não serem o foco de nosso trabalho. Em nível de análise, optamos por adotar esse quadro mais recente enquanto guia de análise comparativa quando nos detivermos sobre as relações entre os conceitos, competências e habilidades dos PCNEM e m relação ao ENEM no próximo capítulo.

O objetivo do primeiro capítulo foi discutir algumas das principais características que envolvem os PCNEM de História, abordando-os inicialmente a partir do contexto mais amplo das políticas educacionais para a Educação Básica gestadas a partir da década de 1990. Logo em seguida, exploramos a compreensão dos pesquisadores em Educação e Ensino de História no Brasil sobre a reforma do Ensino Médio. Por fim, nos detivemos na análise dos aspectos pedagógicos e historiográficos, dos PCNEM e suas versões posteriores (PCN+ e OCNEM) que tiveram a função ampliar o entendimento sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro para professores e coordenadores.

Assim, verificamos, inicialmente, uma estranha apropriação de referenciais intelectuais. Se de forma geral os PCNEM estiveram sociologicamente marcados pela adoção de referências intelectuais próprios das sociedades *pós-industriais* (*flexibilidade, globalização, sociedade informática e do conhecimento*, etc.), as matrizes historiográficas, que mesclam influências francófilas, com um tom acentuadamente mais estrutural, estão em clara desconexão com o modelo pedagógico das competências e habilidades legitimados pelos articuladores intelectuais das reformas e empoderada dentro dos documentos das políticas educacionais para o nível médio, apesar da regularidade dos conceitos básicos que atravessam as três edições do documento.

Constatamos também, através dos boletins da ANPUH-BR, que no momento de elaboração dos parâmetros, a maior associação de profissionais de História no Brasil ignorou a discussão sobre o processo de elaboração do documento em seus informativos. Por outro lado, ao investigarmos a produção acadêmica sobre o tema, vimos que a comunidade de intelectuais do ensino de História no Brasil ainda não conseguiu gerar uma crítica própria sobre os parâmetros que parta do lugar de fala dos que estão envolvidos com os meandros da história ensinada, e acabam reproduzindo as mesmas teses de caráter economicista/dualista da pesquisa educacional brasileira gestada na Pedagogia, o que empobrece a discussão sobre a especificidade do conhecimento histórico a ser defendida nos currículos.

Além disso, verificamos que, na dificuldade de se fazer compreensível, o documento opta por expandir a listagem das expectativas de aprendizagem e mesmo a “sugestão” de listagem de conteúdos em forma de eixos temáticos que não explicitam os seus critérios sociais de seleção para o ensino da disciplina.

No segundo capítulo, investigamos os conceitos, competências e habilidades de História presentes na matriz e provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Buscamos a relação entre o exame realizado pelo estado brasileiro desde 1998 e os PCNEM.

3 O SABER E FAZER DA HISTÓRIA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) (1998/2012)

O objetivo do presente capítulo apresentamos os conceitos, competências e habilidades previstos para a disciplina História no *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e cotejá-los com as prescrições já conhecidas sobre os PCNEM. Utilizamos como fontes os documentos produzidos nas instâncias do *Ministério da Educação* (MEC) e *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), as *matrizes de referência para o ENEM* e as questões do exame relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias realizadas entre os anos de 1998 a 2012.

Os documentos produzidos nas instâncias administrativas nos forneceram algumas das bases teóricas e metodológicas oficialmente adotadas pelo exame. As matrizes de referência foram úteis por listarem o conjunto de conceitos, competências e habilidades avaliados e as questões do certame nos serão benéficas enquanto momento de concretização da proposta.

Do ponto de vista de nossa fundamentação teórica, levando-se em consideração as funções do currículo em suas diferentes fases de objetivação, buscamos a compreensão mais ampla do ENEM dentro do conceito de *currículo avaliado*, visto que a sua avaliação continuada, materializada no modo de exames e provas propostos por professores ou mesmo por instituições, é parte do seu processo de consolidação dentro de um sistema educacional, e cujo objetivo é ordenar “como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 118).

Em um primeiro momento fizemos a descrição do ENEM dentro do quadro mais amplo das políticas públicas educacionais brasileiras, descrevendo pontos importantes na trajetória do exame e comentando algumas de suas principais características dentro do sistema educacional brasileiro. Em seguida, comentamos a literatura acadêmica que debate os impactos dessa avaliação no ensino de história, mais especificamente o espaço da disciplina em meio a um certame de caráter interdisciplinar, onde, supostamente, há a inter-relação entre as diferentes disciplinas do currículo do Ensino Médio. Por fim, investigamos o conjunto de conteúdos, competências e habilidades históricas presentes no conjunto das Ciências Humanas e suas Tecnologias, comparando-os com as prescrições do PCNEM da disciplina já discutidas e elencadas no primeiro capítulo.

Esse último momento do capítulo segue a pista da literatura sobre o tema que afirma que a ausência e/ou a resistência na adoção/elaboração de currículos nacionais para a educação brasileira (para além da função de “orientar”) gera um problema que se estende para além dos livros didáticos e currículos estaduais. Os conteúdos, competências e habilidades listados pelo ENEM tem se tornado cada vez mais o plano de estudos em nível nacional devido a sua função de selecionar candidatos para as vagas do ensino superior. Assim, somada a já conhecida negação dos PCNEM, transfere-se para as matrizes do exame o papel de pautar o currículo brasileiro para além da simples avaliação de saberes específicos (Cf. BERGAMIN, 2013; CERRI, 2004; FREITAS, 2011; MINHOTO, 2009).

Itamar Freitas e Margarida Oliveira (2012), através do exame de 18 propostas curriculares estaduais para os anos finais do ensino fundamental no Brasil produzidas entre os anos de 2007 a 2012 e estimuladas principalmente pela mudança nos quadros governamentais do país em nível nacional e estadual, podem nos ajudar a compreender algo que desemborça no ensino médio. Uma de suas conclusões¹ é que há uma ampliação cada vez maior do espaço relacionado a experiência do contemporâneo, ocupando mais da metade das expectativas de aprendizagem, e convivendo ao lado da vulgata histórica sobre a formação do mundo ocidental, o que prenuncia um inchaço cada vez maior dos currículos de história (FREITAS e OLIVEIRA, 2012).

Assim, a negação dos PCNEM e de qualquer proposta de criação de um currículo sistêmico para a Educação Básica no Brasil que selecione aquilo que é direito de todo cidadão saber sobre o passado, é responsável por fazer com que o ensino de história atualmente passe por uma reprodução dos currículos do tipo integrado, inaugurados pela gestão Francisco Campos em 1931. Como isso acontece? Levando-se em consideração a ausência de um papel claro dos PCN na definição de expectativas de aprendizagem e seus respectivos conteúdos para o ensino de história, a tendência das realidades locais é tentar integrar as diversas experiências da sociedade sem abrir mão da vulgata estabelecida, o que acaba por criar

¹ Os autores também concluíram que: 1. As propostas estaduais brasileiras são marcadas pela indefinição em termos de vinculação historiográfica expressa em formulações genéricas da história, como “espelhos do tempo” e “expressão de humanidade”, o que contribui para recuperar uma vulgata histórica centenária sobre o papel da disciplina: formação de identidades, cidadania e as formas de produção da história acadêmica; 2. A ideia de conteúdo traz herança construtivista no sentido de oposição as correntes consideradas tecnicistas, mas que em sua nomeação mostram uma pluralidade de concepções, as vezes expressas em expectativas de aprendizagens vezes rígidas e factuais; 3. Ausência de progressão, ênfase em conhecimentos factuais, conceituais e procedimentais ligados à pesquisa histórica além da baixa presença de finalidades relacionadas à formação de valores (FREITAS e OLIVEIRA, 2012).

currículos cada vez mais enciclopédicos (FREITAS, 2012) e esse enciclopedismo pode ser observado nos conteúdos substantivos propostos pelo ENEM, o qual veremos mais tarde.

3.1. O ENEM E O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

Os sistemas de avaliação tornaram-se elemento fundamental das reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 80 do século XX em diversos países. No Brasil, mesmo que alguns autores defendam que o surgimento de uma *cultura de avaliação* preocupada em aferir a eficiência do sistema de ensino brasileiro já viesse sendo construída desde a década de 1980 através de políticas pontuais, o *Sistema Nacional de Avaliação* (SNA) teve as suas bases oficialmente lançadas com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN), de 1996. Conforme a o próprio texto indica, no título IV, que trata *da organização da educação nacional*, uma das incumbências da União (art. 9º) é a de

V – Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDBEN, 1996, p. 29).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) está contido dentro do quadro das políticas públicas de avaliação da qualidade da educação brasileira (eximindo-se aqui de discutir os diferentes significados que o conceito de qualidade pode levantar) como parte de um microssistema que contém outros instrumentos de avaliação nos diferentes níveis de ensino, como o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), *A Prova Brasil*, *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), *Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior* (SINAES) e *Avaliação de Pós-Graduação da Capes*. Enquanto política pública de avaliação da qualidade da educação brasileira, o exame faz parte de uma *cultura de avaliação* preocupada em aferir a eficiência do sistema de ensino brasileiro (MINHOTO, 2008, p. 68; 2009, p. 33).

Criado em 1995 durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, a primeira edição foi realizada somente em 1998, e ganhou popularidade a partir de 2004, quando o MEC passou a conceder bolsas de estudo em instituições privadas por meio do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), usando a nota obtida no exame como critério de seleção (CASTRO, 2009, p. 9).

Durante os 12 primeiros anos de existência, funcionou de forma terceirizada, ou seja, todas as suas etapas de organização eram elaboradas e aplicadas por uma fundação privada, a

CESGRANRIO, que passou a executar desde a aplicação dos questionários socioeconômicos, passando pela criação de uma base de dados referente ao exame, até a implementação de uma metodologia própria para a correção das provas, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Em 2000, a Fundação Carlos Chagas (FCC) passa a dividir o trabalho com a CESGRANRIO (MINHOTO, 2008, p. 74-75).

Em 2009, é instituído o *novo Enem*, que começa a utilizar as notas do exame para a admissão nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no país. A partir do ano de 2010, a aplicação mudou das mãos do consórcio Carlos Chagas/Cesgranrio para as do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC). O ENEM, segundo os relatórios pedagógicos (2004 e 2005) lançados pelo INEP, é definido como um

[...] exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame (INEP, 2007a, p. 27; 2007b, p. 7).

Mas, além disso, o ENEM é um exame interdisciplinar que tem como objetivo avaliar “o desempenho individual do aluno ao término do ensino Médio, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania” (CASTRO, 2009, p.9). Nas DCNEM de 1998, a sua função, juntamente com o conjunto dos demais sistemas de avaliação, é a de aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns”, buscando “o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas” (BRASIL, 1998, p.69-70.)

Do ponto de vista epistemológico, ou seja, em sua forma de organizar os conhecimentos escolares, há três características específicas do exame que nos interessam em particular: a organização por áreas de conhecimento, a mediação dessas por meio das competências e habilidades e a instrumentalização das duas anteriores pelas *matrizes de referência e objetos de conhecimento*.

As duas primeiras seguem premissas básicas da reforma curricular do ensino médio que foram largamente discutidas no decorrer do primeiro capítulo, cuja função é fornecer uma base educacional comum que concilie humanismo e tecnologia (BRASIL, 1998) através de “qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas” (INEP, 2007a, p. 31), que, por sua vez, são verificadas por meio de um conjunto de “capacidades operativas específicas”, ou seja, as habilidades “próprias ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo

e social correspondente ao término da escolaridade básica” (INEP, 2007a, p. 31-32). Essas são as definições operacionais trazidas pelos próprios relatórios pedagógicos do exame.

Tais capacidades estão reunidas em uma matriz de referência, que, segundo os relatórios pedagógicos do exame, tem como documentos norteadores a LDBEN, PCNEM, *Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica* (DCNEB) e os demais textos da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2007a, p. 32; 2009, p.54).

A matriz do ENEM possui três versões. A primeira, de 1998, constitui-se de um conjunto de cinco competências comuns a todas as áreas expressas em 21 habilidades. Na matriz de 2009, as competências e habilidades passam a ser estruturadas pelas áreas de conhecimento². Ainda assim, mantêm-se as cinco competências comuns, que não se alteram para os editais dos anos posteriores (BRASIL, 2012; 2013). Assim, temos:

I. *Dominar linguagens (DL)* dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;⁴ II. *Compreender fenômenos (CF)* construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. *Enfrentar situações-problema (SP)* selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. *Construir argumentação (CA)* relacionar informações, representadas em formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. *Elaborar propostas (EP)* recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2009; p. 201, grifos do original).

Tais competências e as respectivas habilidades são distribuídas por área de conhecimento, estão materializadas nas questões objetivas do exame. Em 15 anos de história abarcados em nossa análise, o exame publicou em sua totalidade 1413 questões. Durante 11 anos manteve-se inalterada a quantidade por prova, sendo que de 1998 a 2008 cada edição possui 63 itens e a partir de 2009, ano da instituição do *novo Enem*, passa a contar com 180 por prova, distribuídos em 45 itens por área de conhecimentos.

3.1.1. O ENEM e as prescrições curriculares para o Ensino de História

² Além disso, acontece a separação da disciplina Matemática do conjunto das Ciências da Natureza e sua autonomização em uma área específica. Já na matriz lançada em 2011, houve o acréscimo de competências e habilidades específicas para a avaliação da redação.

Como já dito anteriormente, enquadrámos no ENEM enquanto uma das fases de objetivação do currículo proposta por Gimeno Sacristán, o *currículo avaliado*, enquanto aquele que reforça e seleciona critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. O currículo avaliado é responsável pelo controle social dos saberes (SACRISTÁN, 2000, p. 104-106). Uma de suas funções primordiais é

sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando a produção deles. Tal função reguladora da passagem do aluno pelo sistema escolar é inerente à própria ordenação do currículo como sistema organizado, e é difícil pensar em outra possibilidade (SACRISTÁN, 2000, 311-312).

Além disso, o autor afirma que um sistema de ensino que não produz informações sobre si mesmo fica fechado à comunidade, logo, fechado para a discussão sobre seus resultados. A avaliação do currículo não pode estar unicamente submetida aos procedimentos avaliativos formais e informais dos professores, seus resultados não podem ser a única informação disponível para a avaliação do sistema, pois tais procedimentos expressam valores do professorado e tem baixa capacidade crítica sobre a realidade do currículo e do ensino. Assim, a avaliação de um sistema de ensino não pode ser retirada apenas da avaliação interna da escola e dos professores.

As notas escolares, como dados expressos pelo sistema educativo, reproduzem todas as práticas e valores dominantes nesse sistema e, por isso, não servem como informação para discuti-lo. É importante não identificar resultados do sistema com qualidade do mesmo, enquanto não se esclareçam os critérios, os conteúdos e os processos que enfatizam e ponderar os procedimentos através dos quais os dados do rendimento escolar são obtidos (SACRISTÁN, 2000, p.312).

Um currículo que não se avalia, não pode se aperfeiçoar. Portanto, “A avaliação para diagnóstico e controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído [...] é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática” (SACRISTÁN, 2000, p.313).

Entretanto, seria de extrema inocência dessa pesquisa supor que as finalidades do exame estão ligadas somente a avaliação da aprendizagem dos saberes específicos dos alunos nos anos finais da escolarização básica e a introjeção de valores republicanos e democráticos no currículo brasileiro. Em matéria de ensino de história, na experiência brasileira do presente, não se pode atribuir total aplicabilidade as assertivas do autor ao ENEM, visto que, atualmente ele é visto como um dos organizadores do currículo do Ensino Médio e um dos fatores que influem na dosagem dos saberes históricos ensinados (CERRI, 2004, p.213-214). Tal finalidade tem sido expressa, inclusive, em alguns editais recente do exame em que é

atribuída à responsabilidade de “criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio” (INEP, 2010; 2011; 2012, p.2).

Veremos a partir de agora como a literatura específica sobre o ensino de história encara o papel exercido pelo exame na reconfiguração da disciplina e as problemáticas lançadas sobre esse instrumento de avaliação do currículo visto o papel que cumpre, maior do que a simples alimentação do sistema de ensino com informações sobre o seu desempenho e sim como instrumento de acesso ao ensino superior em uma sociedade onde a oferta de vagas é menor do que as necessidades educativas de sua população.

Entretanto, não podemos perder de vista que o ENEM não é a primeira forma de seleção dos conteúdos históricos e definidor de finalidades para os anos finais da educação escolar. Em uma breve abordagem histórica sobre os estudos médios no Brasil, devemos observar a mudança nas finalidades dos currículos desse nível através do tempo. E quando falamos de finalidades estamos falando de uma identidade para esse nível de ensino e que como tal mudam de acordo com as necessidades do tempo, estando sempre sendo reconstruídas.

Segundo Itamar Freitas (2007), se atentarmos para os currículos prescritos para os estudos médios no Brasil entre os anos de 1890 à 2004, por exemplo, pode-se afirmar que os estudos médios no Brasil são marcados pelas “identidades em conflito” em que as funções *preparatória* (ao vestibular), *formativa* (personalidade do adolescente), *especializadora* (mundo do trabalho) e, contemporânea à nós, a *integrada*, (associação entre os componentes curriculares convencionais e formação técnica) são as principais finalidades atribuídas. Entretanto, essa é uma identidade produzida no âmbito dos legisladores.

Ainda de acordo com o autor, os intelectuais da história que discutiram a questão com mais ênfase a partir dos anos de 1970 “têm construído o seu discurso sobre o que acham que eles deveriam ser, segundo suas próprias concepções, atropelando até mesmo as peculiaridades dos estudos médios em diferentes tempos e espaços do Brasil”. Assim, continuam ancorando a sua crítica na denúncia ao dualismo secular da educação brasileira e aferrando-se a ideia de uma escola unitária ao estilo proposto por Gramsci como única concepção possível. Enquanto isso “vários estabelecimentos do ensino médio enfrentam forte crise com o atual modelo disciplinarizado e de costas viradas para os interesses dos alunos (e esses interesses são o mercado)” (FREITAS, 2007).

Especificamente em se tratando de currículos para o ensino de história, o ENEM representa o recrudescimento das iniciativas dos anos anteriores de prescrição de conteúdos para a disciplina através de documentos “orientadores”. Ao contrário da gestão tucana que

elaborou e reelaborou os PCNEM, o ensino de história na gestão do partido dos trabalhadores (PT) se apropriou de um instrumento também criado durante o governo FHC, tornando o exame, a partir de suas matrizes de referência e objetos de conhecimento, “a mais jovem iniciativa estatal de formatação dos currículos de história no Brasil” (FREITAS, 2014, p.132).

De qualquer forma, assim como uma série de outras questões relacionadas aos elementos que compõem as reformas educacionais encabeçadas pelo Estado brasileiro a partir de meados da década de 1990 (como legislação, parâmetros curriculares, gestão escolar, financiamento, expansão de vagas, etc.) a política de avaliação da educação também apresenta um debate polarizado. Para alguns autores, a exemplo de Castro (2009), o ENEM é considerado

[...] um instrumento fundamental na prestação de contas à sociedade e de visualização da educação no Brasil e sobre o nível de aprendizado das competências e habilidades básicas propostas por um sistema de ensino, substituindo processos avaliativos de desempenho com base em indicadores de acesso, permanência, matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc. (CASTRO, 2009, p. 7).

Mas, além da prestação de contas à sociedade (*accountability*), afirma-se também que o ENEM é a ferramenta mais adequada a seleção de candidatos com competências e habilidades adequados ao contexto de uma nova universidade brasileira que vem se delineando desde o início dos anos de 1990, inserida na *sociedade da informação* e contemporânea ao aprimoramento dos mecanismos científicos da avaliação dos melhores candidatos, não mais baseada na aquisição dos conhecimentos disciplinarizados. O ENEM permite também a maior mobilidade acadêmica e regional de candidatos dentro do sistema de ensino superior brasileiro.

Portanto, um novo indivíduo surgiu para ocupar espaços criados e demandados por uma nova sociedade. Diante das constatações relatadas, cabe à Universidade cumprir o papel de formar este novo indivíduo para este novo mundo, baseando as suas ações de formação no desenvolvimento de novas competências para a vida social e para o mundo do trabalho, os dois senhores aos quais à Universidade cabe servir (ANDRIOLA, 2011, p.113).

Para outros, o exame é visto como uma política avaliativa homogeneizante e ranqueadora do sistema educacional. Aponta-se a contradição entre o papel centralizador do Estado na elaboração e avaliação das políticas públicas, o que interfere, diretamente, na autonomia docente, e na postura descentralizadora da sua aplicação, delegando ao corpo escolar a responsabilidade sobre o sucesso da avaliação (BERGAMIN, 2013; OLIVEIRA, 2006). Por meio dessa lógica,

[...] a avaliação ganha destaque e se converte em instrumento imprescindível às reformas educacionais, articulando-se aos demais aspectos da política educativa, visando não apenas a um maior controle do Estado no que se refere ao currículo e ao sistema escolar, mas também ao controle dos recursos destinados à educação. Em outras palavras, figura como instrumento de “gestão” dos sistemas educacionais (MINHOTO, 2009, p. 32).

Especificamente em relação ao papel exercido pelo ENEM na reconfiguração do ensino de História, existe uma reduzida produção que investiga os efeitos do exame na organização e seleção dos currículos da disciplina em nível nacional e nos estados. São poucos trabalhos e por isso podemos nos ater a uma descrição mais pormenorizada de suas assertivas.

Um dos estudos mais conhecidos é o do Luís Fernando Cerri (2004), que, ao investigar os seis primeiros anos do exame (1998 a 2003), buscou saber quais são os conteúdos “considerados pelo Estado como necessários ao estudante que passou pela Educação Básica obrigatória” (CERRI, 2004, p.214). O autor aponta o fato de que o saber histórico no ENEM é empregado de forma acessória na avaliação das competências e habilidades das Ciências Humanas e suas Tecnologias, visto que, em muitos dos casos, os enunciados das perguntas já possuem elementos que facilitam a sua resolução. Assim, “saber história acaba aparecendo como elemento facilitador na maior parte das questões, mas não como elemento decisivo” (CERRI, 2004, p.223).

Além disso, o texto critica o fato de a utilidade desses saberes históricos serem medidos pela sua proximidade com o presente (CERRI, 2004, p.223-225). Entretanto, o texto não nos oferece a sua versão sobre o que seria esse saber histórico e por que não lhe é permitido esse aspecto mais funcional, pragmático. Os doze anos decorridos pós análise de Luís Fernando Cerri pediam uma atualização.

Outro trabalho que merece atenção é a tese de Zeli Alves de Oliveira (2006) que investiga as práticas avaliativas da disciplina História no Ensino Médio a partir dos relatos dos professores da cidade de Uberlândia (MG) e em certo momento se debruça sobre o ENEM buscando saber o impacto do exame nas práticas de avaliação dos professores no ano de 2004, quando o ENEM se torna pré-requisito para o ingresso em instituições privadas de ensino superior via PROUNI. O que o texto procura responder especificamente é o nível de autonomia docente frente aos saberes históricos privilegiados pelo exame (OLIVEIRA, 2006).

A tese parte das mesmas críticas de tantos outros trabalhos anteriores já compilados sobre as políticas educacionais gestadas a partir dos anos de 1990, como a crítica a noção de “competências e habilidades” enquanto conceitos reapropriados pelo neoliberalismo para

conformar a escola ao objetivo de formar cidadãos aptos a suprir as necessidades do mercado (OLIVEIRA, 2006, p.52-57).

A autora conclui que processos avaliativos como o ENEM “agem como determinantes, orientadores e normativos da prática pedagógica e avaliativa do professor de História do Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2006, p. 96-97) e que o maior impacto está presente nas escolas da rede pública estadual pela possibilidade de obtenção de estudo. Do papel avaliativo, o exame conquistou o caráter de seletivo dos alunos que estão no final da Educação Básica (OLIVEIRA, 2006, p.125). O mérito do trabalho é adentrar em uma seara pouco explorada pelas pesquisas, que é a materialização do currículo avaliado no cotidiano dos professores e adensar o coro dos que afirmam o ENEM enquanto o verdadeiro currículo executado no Ensino Médio.

Já a dissertação de Fabíola Matte Bergamin (2013), que realiza a comparação entre as competências e habilidades da disciplina escolar História existentes nas questões do ENEM com as dos PCNEM, busca observar as mudanças e permanências entre os anos de 1998 a 2011 “na concepção da disciplina História presente nas provas, além de analisar as reformulações do ENEM a fim de averiguar se ele pode ser considerado um instrumento que reflete a implementação dos PCNEM e PCN+” (BERGAMIN, 2013, p.8).

A autora afirma que o ENEM está muito mais próximo do formato dos antigos vestibulares ao invés de contemplar os objetivos para a disciplina contidos nos PCNEM e PCN+ (que são embasados nos conceitos de *identidade*, *diferença*, *semelhança* e de *tempo histórico*). Assim, o objetivo principal seria o de selecionar os candidatos de “alta proficiência” (BERGAMIN, 2013, p.22-23).

O mérito do trabalho está em abordar como a História se conforma as diretrizes das políticas curriculares que apregoam a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares do Ensino Médio, o que abre um precedente sobre a possibilidade de investigar a especificidade da disciplina. Isso nos possibilitou desenvolver com mais segurança as nossas próprias estratégias metodológicas de análise. Além disso, corrobora com o que já temos visualizado no sentido de apontar a paulatina autonomização do ENEM em relação aos seus documentos norteadores. Entretanto nos cabe indagar sobre o porquê das *Orientações Curriculares Nacionais* (2006) terem ficado de fora do trabalho, visto que nesses documentos são definidos um conjunto de habilidades para a disciplina.

Outros dois trabalhos estão associados ao *Observatório do Ensino de História em Pernambuco (OBEHPE)*³, ligado à Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE) e coordenado pelo professor Ricardo Pacheco de Aguiar, que tem promovido investigações sistemáticas nos diversos âmbitos do currículo de História, do ensino superior às avaliações nacionais. Um dos interesses das pesquisas do observatório é o impacto do ENEM na disciplina.

De acordo com os trabalhos publicados, aponta-se o conflito entre as bases legais que fundamentam o exame (LDBEN, DCNEM e PCNEM) em relação ao que pode ser encontrado nas avaliações no triênio de 2010 a 2012, justificado o recorte por ser 2009 o ano em que o exame é alçado à condição de principal mecanismo de acesso ao ensino superior. Isso foi percebido ao investigar os períodos históricos e as dimensões da experiência humana privilegiadas pelo certame das Ciências Humanas e suas tecnologias. Afirma-se que: 1. O espaço dado a experiência nacional vem diminuindo; 2. Tem sido dada prevalência aos períodos e realidades temporais mais próximas do presente; 3. As dimensões da sociedade e política tem papel de destaque na avaliação (PACHECO e PINTO, 2013 e 2014). Tais indicativos ajudam a inferir que

Enquanto a legislação prega a proximidade dos conteúdos de História com o cotidiano dos alunos, dando ênfase à História do Brasil, o ENEM caminhou na direção oposta, aumentando o espaço dado à História Geral. Mas, tem avançado no que tange as discussões que possibilitam e corroboram à construção da cidadania e da postura crítica, política e ativa dos educandos. Isto é, no que diz respeito a valorização da história nacional o ENEM tem se afastado do estudo de aspectos locais das organizações sociais voltando a se concentrar na história eurocêntrica (PACHECO e PINTO, 2013, p. 2-3).

O trabalho vai à mesma direção de outros em relação ao papel do exame enquanto verdadeiro seletor dos conteúdos históricos no Brasil. Especificamente, corrobora também na possibilidade de extrair questões de História em um exame interdisciplinar partindo da assertiva de Marc Bloch desta enquanto “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.55). Entretanto, por questões que envolvem a própria delimitação do objeto da pesquisa, não exploram toda a experiência do exame desde 1998, o que poderia render um quadro mais ampliado das análises empreendidas. Além disso, a crítica feita a primazia do exame pela história mais recente, pode ser justificada pelo distanciamento em relação a legislação, mas não esclarece a problemática em relação à função que o saber histórico escolar cumpre, ou

³ De acordo com o site do observatório, o escopo do projeto é “perceber a coerência entre a formação inicial dos professores, o currículo das escolas, e as demandas das avaliações nacionais (ENADE e ENEM) tomando como recorte o Ensino de História nas escolas do Ensino Médio da cidade do Recife, PE”. Disponível em: www.obehpe.pgh.ufrpe.br.

seja, o afastamento do ENEM das realidades temporais mais distantes ou mesmo das realidades locais é ruim por que e para quem? O autor não esclarece, apenas queixa-se de que um passado mais recuado está perdendo primazia em relação a realidades pretéritas mais recentes.

É possível perceber que o debate entre os pesquisadores do Ensino de História sobre o impacto do ENEM na reconfiguração da disciplina escolar ainda é bastante escasso se levarmos em consideração as quase duas décadas (17 anos) de realização do exame que avalia a aprendizagem da história no quadro das humanidades.

3.2. CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES HISTÓRICAS NO ENEM

A partir de agora nos deteremos sobre a investigação dos conceitos, competências e habilidades históricas presentes no conjunto das Ciências Humanas e suas Tecnologias em comparação as mesmas prescrições existentes no PCNEM de História. Mas, e como faremos essa análise do Enem?

Em um primeiro nível, analisaremos o papel do ensino de história no exame através da leitura de alguns de seus documentos norteadores, como editais, relatórios pedagógicos, fundamentação teórica do exame e demais leituras técnicas que forneçam indícios para saber se existem e quais são as concepções e contribuições da história e seu ensino para os objetivos maiores das ciências humanas.

Em um segundo momento, investigaremos as matrizes de referências e seus objetos de conhecimento para as humanidades, buscando conhecer o peso da disciplina História em um exame que se afirma interdisciplinar e que, de acordo com a crítica, pasteuriza os saberes históricos. Em um terceiro nível, voltaremos nossa atenção as questões presentes nos cadernos de provas do ENEM entre os anos de 1998 a 2012, retirando-se as questões que consideramos como específicas da disciplina História, na pretensão de visualizar o grau de assentimento das questões em relação as expectativas de aprendizagem internas do exame, e externas, presentes nos parâmetros curriculares. Nessa última etapa, voltada ao tratamento das questões do ENEM, através dos procedimentos de categorização fundamentados nos procedimentos da *Análise de conteúdo* (BARDIN, 1970), cada questão foi destrinchada e transformada em uma série de indicadores⁴.

⁴ Ver Anexo 2.

Entretanto, uma dificuldade metodológica se impôs no decorrer da pesquisa: como visualizar a especificidade da disciplina História em um exame em que uma de suas principais características é a interdisciplinaridade? O nosso embasamento em relação a essa questão foi construído também na leitura de alguns documentos que nortearam as reformas empreendidas no ensino médio brasileiro nos últimos anos, o que permitiu defender a premissa de que mesmo organizado por áreas de conhecimento, o Enem está contido dentro de uma lógica disciplinar.

Assim, defendemos e mostraremos a seguir que é possível fazer a separação disciplinar da disciplina História dentro do conjunto da área das humanidades. Essas explicações devem ser feitas se levarmos em consideração a já conhecida crítica de que o formato por áreas de conhecimento contribui para a diluição dos conhecimentos das disciplinas e a perda do aprofundamento dos conceitos, das informações e dos métodos que as caracterizam.

Começamos com a própria LDBEN-1996 que na Seção IV, relativa ao ensino médio, referenda a organização por disciplina:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada *disciplina* (grifo nosso).

Além disso, como é salientado no texto dos PCN+, as “linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências” (BRASIL, 2002, p. 14-15). Isso pode ser observado mais especificamente no papel atribuído pelos PCNEM às Ciências Humanas e suas Tecnologias, cujo objetivo é desenvolver por meio dos conhecimentos, das competências e das habilidades da área,

[...] consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica *o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão* e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000, p. 21, grifo nosso).

Podemos depreender também que há certo descompasso em se tratando de como o ENEM é definido dentro de seus próprios muros, o que mostra que a palavra “interdisciplinaridade” não pode ser utilizada com segurança para definir o exame.

Nos *relatórios pedagógicos* e no *documento básico* que fornecem os fundamentos e explicações operacionais da prova, há menções ao caráter interdisciplinar da avaliação ao comentar-se a parte objetiva do exame (INEP, 2007a, p. 44; 2007b, p. 49; 2009, p. 64), a elaboração das questões baseada em situações-problema (2007a, p. 74; 2007b, p. 90; 2009, p. 145) e a análise pedagógica dos itens (INEP, 2005, p. 130).

Porém, no documento intitulado *Enem: fundamentação teórico-metodológica* (2005), que teve por objetivo discutir algumas das bases que sustentam o ENEM, Nilson José Machado põe em xeque o próprio estatuto interdisciplinar, afirmando que este já estaria superado como possibilidade de organização dos conhecimentos. A interdisciplinaridade somente tem produzido “efeitos paliativos” devido ao equívoco em achar que essa se faz apenas pelo “mero incremento das relações entre as disciplinas, mantidos seus respectivos objetivos/objetos, e mantidas as relações determinadas pelo sistema que constituem” (MACHADO, 2007, p. 51)⁵.

O autor propõe uma maneira de organização dos conhecimentos na forma de uma rede de múltiplas relações, similar às redes informáticas, em que sua organização não dependa de um centro irradiador (acentrismo), esteja sempre em processo constante de atualização (metamorfose) e que os conhecimentos possam estabelecer relações com várias disciplinas (heterogeneidade). A perspectiva defendida seria a *transdisciplinaridade*, visto que essa daria conta de organizar o trabalho escolar “em torno de objetivos que transcendam os limites e os objetos das diferentes disciplinas” e deslocar o “foco das atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas” (MACHADO, 2007, p. 52).

Para suprir tal objetivo, considerando o fato de que o exame avalia apenas a dimensão explícita do que é aprendido, é necessário trabalhar a *contextuação*, ou seja, o aproveitamento e a incorporação das relações vividas em seu contexto de origem, criando um elo de comunicação entre a bagagem cultural do aluno (conhecimento tácito) e as formas (explícitas ou explicitáveis) do conhecimento (MACHADO, 2007, p. 53).

Logo, fica claro que a própria noção de interdisciplinaridade utilizada pelo exame em alguns de seus documentos parece não coadunar com o que um dos autores da matriz do exame defende enquanto sistema adequado de relação entre os conhecimentos. A

⁵ O discurso da interdisciplinaridade surge como contraponto à “fragmentação crescente dos objetos do conhecimento nas diversas áreas” (MACHADO, 2007, p. 42) e à dificuldade de enquadrar determinados fenômenos escolares no âmbito de uma única disciplina, o que a tornaria “bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas” (MACHADO, 2007, p. 42). Tal fragmentação está baseada na herança cartesiana, em que o conhecimento é subdividido, encadeado logicamente e irradiado de um ponto de origem (MACHADO, 2007, p. 46).

indivisibilidade das competências em conhecimentos disciplinares também não se sustenta no exame das matrizes e nem nas questões do exame. Por que não? E como é possível fazer essa separação?

Aparentemente, as cinco competências gerais existentes não dão possibilidade de separações disciplinares, visto que o objetivo dessas é perpassarem todas as áreas, mesmo que as próprias vozes que defendem a avaliação assumam que as Linguagens e Códigos e suas Tecnologias sejam privilegiadas em todas competências, como afirma Zuleika de Felice Murrie (2005):

Com certeza a área se mostra na leitura presente na descrição de todas as competências. O grupo autor da matriz decidiu elegê-la como uma **arquicompetência**. Esse grupo, formado de professores de várias disciplinas, indicou que, sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas. Pela primeira vez, em situação de avaliação institucional, assume-se o papel essencial da leitura como pré-requisito básico (MURRIE, 2005, p. 57).

Tal posicionamento é reforçado em alguns dos relatórios pedagógicos do exame ao afirmarem que:

A Matriz de Competências pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O participante deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/ tempo da história, da geografia e da literatura (INEP, 2007a, p. 34; 2007b, p. 37; 2009, p. 55).

E como será feita a seleção, dentro do quadro das Ciências Humanas e suas Tecnologias, das competências e habilidades em que o conhecimento histórico seja privilegiado e de questões que possamos afirmar como sendo pertencentes a História? Aqui a leitura da teoria, pesquisa e epistemologia da História nos auxiliou.

Recorremos a obra *A pesquisa histórica* do espanhol Julio Aróstegui (2006) para nos auxiliar na circunscrição das questões a partir do exame realizado pelo autor do que seria o *histórico* e o tipo de conhecimento produzido pela História. De forma geral, Aróstegui aponta que o *comportamento temporal* é o principal atributo que qualifica a ciência da História dentre as demais ciências sociais e a principal característica a ser observada na discussão da teoria, método e pesquisa histórica, visto que o tempo é uma “variável necessária à mudança social” (ARÒSTEGUI, 2006, p.280). De qualquer forma, o conhecimento produzido pela

História, “o conhecimento histórico”, por mais específico e imaterial que seja, é conhecimento sobre o social, objeto das ciências sociais, visto que “o histórico é uma qualidade do social” (ARÓSTEGUI, 2006, p.71).

O autor aponta inicialmente para os usos “anfibológicos” da palavra *História*, cujo mais comum deles é a sua aplicação a duas realidades diferentes: a do “histórico” e a outra a “disciplina que estuda a história, ou seja, diz respeito a uma realidade e ao seu tipo de conhecimento (ARÓSTEGUI, 2006, p. 23-29). Como não são a mesma coisa, é estabelecida uma diferenciação entre *história* enquanto “o conteúdo e comportamento temporal próprio das sociedades humanas” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 257) e a *historiografia* como disciplina que estuda a pesquisa e escrita da História (ARÓSTEGUI, 2006, p.37). Logo, isso acaba por exigir também uma diferenciação entre a natureza das teorias produzidas por elas, a *teoria da história* e *teoria da historiografia*.

Em matéria de teoria, se o grau de elaboração e aplicação de um método é prerrogativa para a cientificidade⁶ da prática historiográfica, a aplicação do método não pode prescindir do trabalho teórico, pois não existe ciência da História ou conhecimento científico extraído dela sem uma “teoria da História”. O autor parte da ideia de que na discussão sobre o problema de uma ciência da História, e “na análise do significado do tempo histórico que a reflexão historiográfica precisa insistir mais e é também aí que, com toda probabilidade, encontra-se a chave da constituição de uma verdadeira teoria do histórico” (ARÓSTEGUI, 2006, p.78).

Em termos de diferenciação, a *teoria da História* trata especificamente da natureza do que é histórico, ou seja, do seu comportamento temporal, enquanto objeto da História. Ela atribui sentido e finalidade ao curso da história, ou seja, a mudança e comportamento das sociedades no tempo. Já em relação a uma *teoria da historiografia*, se essa diz respeito a disciplina que se ocupa dos procedimentos do conhecimento e pesquisa da história, sua teoria diz respeito a *função disciplinar*⁷ de analisar a construção da disciplina que estuda a história (ARÓSTEGUI, 2006, p.88-89).

A teoria da historiografia, ou uma teoria que trate do conhecimento histórico, possui dois aspectos principais. O primeiro é o seu caráter *constitutivo*, ou seja, aborda a natureza do histórico enquanto categoria do social. Sua pergunta principal é “o que é história?”. A

⁶ Entretanto, a história produz generalizações, mas não leis da mesma maneira que as ciências “duras”. Assim, a historiografia não é ciência no sentido convencionalmente colocado e sim uma prática científica ou um estudo cientificamente elaborado, que possui métodos, explicação, propósito e procedimentos (ARÓSTEGUI, 2006, p.78).

⁷ A *função disciplinar* é entendida como a forma que uma disciplina articula e ordena seus conhecimentos e a forma como organiza sua pesquisa assim como os meios para tal. A teoria da historiografia é uma teoria disciplinar, ou seja, busca, através de um conjunto de características internas, distinguir a análise de sua estrutura interna (ARÓSTEGUI, 2006, p.88-89).

natureza do histórico que ela procura é basicamente a relação ou comportamento das sociedades no tempo em seus aspectos estruturais e singulares (continuidades, mudanças, estados e sistemas sociais, ações e sujeitos) e objetivos ou subjetivos (tempo físico, histórico, cronologia, eventos) (ARÓSTEGUI, 2006, p.280).

Um segundo aspecto da teoria da historiografia é o seu caráter *disciplinar*, enquanto forma de conhecimento que busca conceituar o *histórico*, esse aspecto e sua respectiva tarefa são “o coração da teoria da historiografia” (ARÓSTEGUI, 2006, p.304). Enquanto definição, o histórico seria “o movimento dos estados sociais” promovidos pelos sujeitos da mudança, sejam eles individuais ou coletivos, em sua “lógica de atuação” (ARÓSTEGUI, 2006, p.311-319).

Da mesma forma que a discussão sobre a cientificidade da história e o caráter de sua teoria, a especificidade do método da pesquisa histórica é o estudo do “comportamento temporal” dos fenômenos sociais, observado nas “fontes de informação”, através dos quais se visualiza indiretamente o passado. Assim, temporalidade é a natureza do histórico, mas não pode ser confundida com a “cronologia” (ARÓSTEGUI, 2006, p.91-96).

É possível perceber que, tanto no âmbito da discussão sobre o que constitui a História como ciência, como na reflexão teórica que sustenta essa cientificidade e na sua execução em forma de método e pesquisa histórica, é na análise das questões relativas a temporalidade ou comportamento temporal das sociedades observado através das diferentes fontes de informação e que, a partir das singularidades, procura dar respostas globais as questões relativas a mudança social no tempo. É isso o que caracteriza a disciplina História ou pelo menos o qualificativo *histórico*.

A partir disso, temos indícios para buscar nas matrizes de referência e nas questões do ENEM o que diferencia a disciplina História em meio às demais ciências humanas. Logo, buscaremos em nossas fontes os aspectos relativos a manipulação do tempo (histórico, físico, cronológico, eventos, etc.) em suas diferentes escalas de observação (local, regional, nacional e mundial,) e em seus aspectos estruturais e singulares (continuidades, mudanças, estados e sistemas sociais, ações e sujeitos) observados em diferentes fontes históricas (fontes, registros e textos) que trazem informações sobre realidades pretéritas.

3.2.1. As matrizes de referência e a disciplina História

Dito tudo isso, quais são as ideias de história e seu conhecimento presentes direta ou implicitamente no exame? O primeiro alerta que deve ser feito, mesmo que um aviso óbvio, é

o fato de que os textos teóricos que justificam a proposta do exame não discutem diretamente o sentido do que é história, seu ensino e sua função específica dentro das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Mais claro ainda é que isso não é feito com as outras disciplinas. Assim, não se discute o papel específico do conhecimento histórico, geográfico, sociológico ou filosófico na estruturação da matriz. Entretanto, fica claro que as categorias de compreensão “tempo” e “espaço” em suas diferentes escalas, são a principal prerrogativa dada às ciências humanas e, por extensão, a história dentro do exame enquanto estudo do comportamento temporal das sociedades.

A matriz de referência para as Ciências Humanas foi elaborada por Raul Borges Guimarães (2005) e é na *fundamentação teórico-metodológica* do ENEM que ele é convocado a explicitar a função da área tendo como fio condutor as mudanças em curso na sociedade do século XXI, explorando, de um lado, o crescimento das desigualdades sociais em escala global, e por outro, as inovações trazidas pelas transformações tecnológicas que influenciam diretamente na economia mundial e as formas de comunicação entre as pessoas “o que fortalece a ideia de comunidade global e o sentimento de ser cidadão do mundo” (BORGES, 2005, p.66). Interessante notar, a despeito da legitimidade dos argumentos, a sua semelhança com o discurso adotado pelos PCNEM apresentados no primeiro capítulo do nosso trabalho. Assim,

Todos esses aspectos assinalados estão produzindo efeitos evidentes na percepção e construção de concepções de tempo que coexistem e superpõem-se: o tempo do apito da fábrica, o tempo codificado na matriz genética gerada em laboratório, o tempo da vida cotidiana, o tempo da narrativa e da trama do romance ou do cinema (BORGES, p.66).

A compreensão do tempo serviria a uma das prerrogativas básicas das Ciências Humanas, já salientadas nos PCNEM, e reforçadas novamente no texto, que é a compreensão do significado social das tecnologias, de forma a “desmistificar o poder da técnica e da informação, no sentido de evitar que se perca de vista o elo entre o criador e a criatura” (BORGES, 2005, p. 66). O crescimento da oferta do Ensino médio para a população brasileira também é utilizado para justificar a ênfase na transformação dos conteúdos em “situações de vida”.

No âmbito da compreensão do tempo, as Ciências Humanas contribuem para “a consciência de si mesmos e dos desafios que a natureza e a humanidade, em seus diferentes níveis de escala espaço-temporais” (BORGES, 2005, p. 67). Em relação aos conteúdos, especificamente, esses “estabelecem a contextualização à medida que possibilitam o recorte espaço-temporal no qual os eventos sociais, econômicos, políticos ou culturais ganham

sentido, refazendo as teias de relações das nossas tradições e raízes culturais e da memória coletiva” (BORGES, 2005, p.67). Assim, a compreensão do aspecto histórico presente na área diz respeito a compreensão do tempo, conjugada à noção de espaço. Como isso se reflete nas matrizes de referência?

Fizemos a leitura das sentenças presentes na descrição de cada um dos seis grupos de competências e habilidades das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que trazem locuções indicadoras do direcionamento histórico, como “interpretar historicamente”, “identificar registros” e “compreender contextos históricos”, entre outros, que foram consideradas na análise dentro dos critérios de seleção anteriormente discutidos, o direcionamento histórico da matriz.

Seguindo a ordem cronológica, ao investigarmos as matrizes de conhecimentos lançadas em 1998, podemos separar, no conjunto das 21 habilidades, quatro que podem ser consideradas como um bloco que contempla as Ciências Humanas e suas Tecnologias. Observe os elementos destacados⁸ na citação:

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações **em diferentes sociedades, épocas e lugares.**

19. **Confrontar interpretações** diversas de situações ou fatos de natureza **histórico-geográfica**, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, **comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação** e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu **contexto histórico e geográfico.**

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, **contextualizar e ordenar os eventos registrados**, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais (INEP, 2007a, p. 34; 2007b, p. 37).

Interessante notar, a partir dos grifos que, apesar de ser um bloco de habilidades em que deveriam estar presentes todos os componentes disciplinares pertencentes às Humanidades (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), os enunciados evidenciam o considerável peso da História, visto que nos quatro enunciados, é notória a presença de elementos que caracterizam o conhecimento histórico, não apenas relacionado a expressões da temporalidade (épocas, contexto, eventos e processos), mas também ao binômio, fonte/interpretação (confrontar interpretações [...] comparando pontos de vista e processos e contextualizar e ordenar eventos)⁹. Essas são as contribuições em que o conhecimento

⁸ Utilizamos o recurso gráfico do “negrito” para destacar os elementos pertinentes a nossa busca por elementos da disciplina História dentro das matrizes, objetos de conhecimento e questões do ENEM.

⁹ O conceito de tempo ainda aparece na habilidade dez, que, dentro do quadro das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias requisita ao aluno “utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e

histórico aparece, explicitamente, dentro do conjunto das 21 habilidades que vigoraram na matriz de conhecimentos nas dez primeiras edições do exame, entre 1998 e 2008.

Em 13 de maio de 2009 uma nova matriz de conhecimentos é aprovada pelo Comitê de Governança, formado pelo MEC, INEP, e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a partir dessa data, além das cinco competências básicas, cada área passou a ter competências e habilidades específicas. Segundo o documento que lança as matrizes:

Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do Enem, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do ensino médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior (MEC, 2009, p. 1).

Mas não é o que acontece nos anos seguintes, pois a matriz de 2011 e os objetos de conhecimentos associados, a lista de competências, habilidades e conteúdos permanece igual e é replicada nos editais do exame dos anos posteriores (BRASIL, 2012 e 2013). Em relação à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, essa matriz em nada difere das que subsidiaram os exames dos anos seguintes, composta de 30 habilidades uniformemente espalhadas em seis grupos de competência de área (CA) as quais buscamos as especificidades da disciplina história.

Antes, é preciso destacar: quais os conteúdos objetivamente abordados nos enunciados da matriz? A primeira competência de área (CA1) está voltada a discussão “dos elementos culturais que constituem as identidades”, abrangendo a interpretação de *fontes documentais*, produção da *memória*, as relações *presente e passado*, comparação de *pontos de vista* (discursos e seus lugares sociais) e o *patrimônio histórico*. Essa talvez seja a competência de área mais propícia a um trabalho relacionado a compreensão de aspectos procedimentais do conhecimento histórico, visto que não aborda em si nenhuma realidade temporal delimitada e sim a capacidade de manipular conteúdos conceituais explicitamente metahistóricos.

A segunda competência de área (CA2), que avalia a compreensão das “transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder” inclui em suas habilidades a interpretação dos *espaços geográficos*, as *relações de poder* em perspectiva histórico-geográfica, a ação dos *estados nacionais*, o significado histórico e geográfico das *organizações políticas* e a organização dos *movimentos sociais*. Já a terceira competência de área (CA3), aborda a compreensão do “papel histórico das instituições sociais,

descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico” (INEP, 2007, p. 33).

políticas e econômicas” e os “grupos, conflitos e movimentos sociais” que lhe são subjacentes através do estudo das *práticas sociais*, da *justiça*, *movimentos e instituições sociais* e os *conflitos culturais* no tempo e espaço.

O mundo do *trabalho* é abordado na quarta competência de área (CA4), onde abordam-se as “transformações técnicas e tecnológicas” e seus impactos nos modos de vida das sociedades. Os conceitos abordam as *mudanças e transformações nas técnicas e tecnologias* e na *produção e circulação* da riqueza. O aspecto relacionado ao conhecimento histórico se dá no fato de que nenhuma transformação se dá fora de uma dimensão temporal. A prática da *cidadania* é abordada explicitamente com enfoque histórico na quinta competência de área (CA5), através da compreensão e valorização do papel dos *meios de comunicação*, das mudanças nas *legislações e políticas públicas* através das lutas sociais, dos *valores éticos*, da *democracia* e da *inclusão social* “favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade”. Por fim, as transformações da *natureza* e sua relação com a sociedade são abordadas na sexta e última competência de área (CA6), que aborda o estudo *meio físico*, *os recursos naturais* e a *preservação/degradação ambiental* em seus aspectos histórico-geográficos.

Dessa descrição, complementada pelo quadro abaixo, podemos afirmar que a CA1 se refere a dimensão/experiência cultural, enquanto as demais, como economia, sociedade e política estão inseridas nas CA2 e CA3. As finalidades maiores do ensino brasileiro, presentes nas leis maiores da educação no país (Constituição Federal e LDBEN), que são a formação do aluno da Educação Básica para o mundo do trabalho e para a cidadania, estão contempladas nas CA4 e CA5, que exploram as mudanças no mundo do trabalho e da produção e os elementos necessários a formação cidadã. Na CA4, inclusive, aborda-se o mundo do trabalho do ponto de vista das transformações técnicas e tecnológicas, o que coaduna com algumas das funções atribuídas às ciências humanas nesse nível de ensino. A última área de habilidades, a CA6, refere-se à relação sociedade e natureza, contemplando um tópico específico da prática cidadã voltada para as questões que envolvem o meio ambiente. Grifamos na listagem de competência e habilidades acima, os indícios que apontam para a presença do conhecimento histórico na constituição da matriz:

Quadro 3: Competências e habilidades selecionadas na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

| | |
|--|---|
| Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades | H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. |
| | H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. |
| | H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. |
| | H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. |
| | H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades. |
| Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. | H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. |
| | H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. |
| | H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. |
| | H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. |
| | H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica. |
| Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. | H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. |
| | H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades. |
| | H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. |
| | H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica_acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. |
| | H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história_ |
| Competência de área 4 - | H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na |

| | |
|--|--|
| Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. | organização do trabalho e/ou da vida social. |
| | H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. |
| | H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio espaciais. |
| | H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. |
| | H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. |
| Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. | H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. |
| | H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações e nas políticas públicas . |
| | H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. |
| | H24 - Relacionar cidadania e democracia na construção das sociedades. |
| | H25 - Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. |
| Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. | H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. |
| | H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos . |
| | H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos . |
| | H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas . |
| | H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas. |

Fonte: INEP, 2009-2011. Organização de dados do autor.

O que as informações grifadas acima nos indicam? Em primeiro lugar, dos cinco grupos de áreas selecionados, três fazem referência direta ao uso do conhecimento histórico, ou rótulos como “papel/conhecimentos/contextos” históricos (CA3, CA5 e CA6). Indiretamente, nos é lícito pensar também que a discussão das identidades (CA1) e das

transformações técnicas (CA4) também está associado ao comportamento temporal das sociedades.

Percebe-se também uma regularidade bastante clara nos enunciados, seja das competências como das habilidades, na dimensão temporal associada a dimensão espacial, ou seja, os conceitos de *tempo* e *espaço*, de forma coerente ao que aponta a fundamentação teórico-metodológica do exame, parecem ser categorias indissociáveis de interpretação do social na matriz, o que remete a uma estreita ligação da disciplina História com a Geografia. Nas habilidades, o par “histórico-geográfico” é bastante requisitado (H1, H7, H9, H10, H11, H14, H27 e H28), estando presente em 8 das 30 habilidades. Mas, além disso, diante dos conceitos grifados, outras habilidades também podem ser inseridas em nossa análise, por abordarem conceitos cruciais ao *metiér* historiográfico, como a H2 (*memória*), H3 (*processos históricos*), H4 (comparação entre *fontes*), H5 (*patrimônio*), H11 (*registros no tempo*), H13 (*mudanças e rupturas*), H15 (ao longo da *história*), H19 (*transformações*), H22 e H29 (*mudança*). No fim, temos 18 habilidades que abordam o conhecimento histórico na matriz.

Comentando mais detalhadamente a simbiose entre a História e a Geografia, parece haver o entendimento do documento de que, grosso modo, tempo e espaço são as categorias elementares ao estudo das humanidades no currículo médio. Não seria uma novidade invocar tal significação, que é justificada também no terreno da historiografia. Isso nos ajuda inclusive a mensurar uma dimensão histórica implícita na matriz em que ao serem invocadas a compreensão das “transformações dos espaços” (CA2) e das “transformações técnicas e tecnológicas”, evidencia-se que toda transformação de uma realidade concreta dentro de uma sociedade, seja ela de um espaço físico, instituição, grupos ou mesmo as tecnologias que alteram a paisagem, está inserida em uma realidade temporal. Nas palavras de Kosselleck

O historiador precisa servir-se dessas metáforas retiradas da noção espacial se quiser tratar adequadamente as perguntas sobre diferentes tempos. A história sempre tem a ver com o tempo, com tempos que permanecem vinculados a uma condição espacial, não só metafórica, mas também empiricamente [...]. Os espaços históricos se constituem graças ao tempo, que nos permite percorrê-los e compreendê-los, seja do ponto de vista político ou do econômico. Mesmo quando a força metafórica das imagens temporais tem origem em noções espaciais, as questões espaciais e temporais permanecem entrelaçadas” (KOSELLECK, 2014, p. 9).

O tempo é aprimorado na análise dos “contextos” (CA6), “processos” (H3) e das “mudanças” e “rupturas” (H13). Outro aspecto também é o exercício de interpretação (H1), análise (H2), comparação (H4 e H14) e identificação (H11 e H26) das diferentes fontes, registros e pontos de vista no transcorrer das habilidades. Se partimos do princípio de que o

significado do termo “tempo” pode ser associado enquanto sinônimo de “histórico”, o peso da disciplina História pesa ainda mais na estruturação da matriz do exame. A CA5, em especial, invoca a exclusividade dos conhecimentos históricos para trabalhar competências, habilidades e conceitos debatidos no âmbito da formação cidadã, como ética, protagonismo, democracia, inclusão social e políticas públicas, entre outros.

Entretanto, seria limitado procurar os conhecimentos de história apenas na matriz das Ciências Humanas, visto a própria proposta do exame, baseada em palavras e expressões como “interdisciplinaridade”. Assim, a título de complementação, buscamos o designativo histórico presente em outras áreas. O resultado não é animador. Na matriz das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no conjunto de suas nove áreas e trinta habilidades, apenas duas capacidades específicas, cada uma em competência diferente, abordam os conhecimentos da História. Assim, temos:

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do **contexto histórico**, social e político.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da **memória e da identidade nacional**.

Mais uma vez a referência genérica do *contexto histórico* é acionada como vertente de interpretação do tempo histórico nas outras áreas do exame, apesar de toda a diversidade de pesquisas relacionadas aos conceitos considerados elementares para o ensino de História. A *memória* também não é problematizada e nem a diversidade de significados que um conceito como *identidade nacional* pode alcançar.

Na matriz de referência da Matemática e suas Tecnologias não encontramos nenhuma menção a qualquer conceito, competência ou habilidade que integre à área ao estudo da História, de forma direta ou indireta, no conjunto de suas seis áreas e trinta habilidades, o que soa estranho, visto que a própria *fundamentação teórico-metodológica* do exame salienta a importância do intercâmbio entre as áreas e especificamente do estudo da História em diferentes disciplinas. De acordo com Nilson José Machado, a constante atualização das relações fundadoras de certas disciplinas e conhecimentos justifica “a importância da História para o ensino de qualquer tema, tanto a História em sentido pleno quanto à história da disciplina que se pretende ensinar” (MACHADO, 2005, p. 48). Nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apenas uma: *H3* – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

Tal panorama frustra, em parte, as expectativas de inter-relação entre as áreas, visto que, ao serem aprovadas as matrizes de 2009, o Comitê de Governança que as validou deixa claro que:

Por recomendação da reunião, a partir da edição de 2010, os conhecimentos de Física, Química e Biologia, associados à matriz de referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, devem expressar integração crescente entre as três áreas, adequando-se à perspectiva interdisciplinar das competências e habilidades adotadas na matriz de referência correspondente (MEC, 2009, p. 1).

Dessa forma, ao menos em termos de conceitos básicos explícitos, a integração entre as três áreas é muito tênue. Esse aspecto, somado a outros já debatidos, nos mostra principalmente que o ENEM ainda é um exame disciplinar, e que não é algo difícil perceber, do ponto de vista da interdisciplinaridade, a relação estanque entre as áreas, interna e externamente.

Mas como sabemos, as matrizes de referência têm associadas a si um conjunto de *objetos de conhecimento*, ou seja, uma listagem de conteúdos conceituais básicos que estão diretamente ligados a execução da matriz e que se materializam nas provas do exame. Para as Ciências Humanas e suas Tecnologias, temos:

Quadro 4: Objetos de Conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM com destaque para os conteúdos conceituais históricos (2009-2011)

| |
|--|
| <p>• Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura Material e imaterial; <u>patrimônio e diversidade cultural no Brasil.</u> - <u>A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.</u> - <u>História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.</u> - <u>História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira.</u> - <u>Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.</u> |
| <p>• Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.</u> - <u>Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.</u> - <u>Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.</u> - <u>As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.</u> - <u>Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.</u> - <u>O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.</u> - <u>Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.</u> - <u>A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.</u> - <u>Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.</u> - <u>Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.</u> - <u>Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.</u> - <u>A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.</u> - <u>Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.</u> |
| <p>• Características e transformações das estruturas produtivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.</u> - <u>Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.</u> - <u>Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.</u> - <u>A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.</u> - <u>A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.</u> - <u>Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.</u> |
| <p>• Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.</u> - <u>As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.</u> - <u>Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.</u> |

| |
|--|
| -Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. |
| -Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. |
| -Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo. |
| • Representação espacial |
| -Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia. |

Fonte: INEP, 2009. Dados organizados pelo autor.

Pela observação dos objetos de conhecimento das ciências humanas, é possível afirmar em primeira instância que o ENEM, atualmente, prescreve diretamente os conteúdos a serem avaliados para os candidatos que concorrem as vagas do ensino superior no Brasil. Mas isso ainda é superficial. Em segundo lugar, levando em consideração os aspectos previamente definidos sobre a natureza do conhecimento histórico enquanto análise do comportamento temporal das sociedades no tempo, é possível perceber pelas sentenças grifadas que a disciplina História está presente na grande maioria da matriz, o que relativiza ou mesmo invalida as assertivas de alguns pesquisadores pelo Brasil sobre a pasteurização dos conhecimentos históricos no ENEM.

Pondero que seja muito mais útil ao atual objetivo do exame a afirmação de espaços disciplinares claros, mesmo que esses espaços não sejam abordados a partir do que a comunidade de especialistas gostaria. Boa parte das sentenças abrange a delimitação de temporalidades e espacialidades específicas, o que nos leva, por fim, a notar o caráter enciclopédico da matriz, abrangendo realidades de tempo e espaços bastante abrangentes, algumas, inclusive, estudadas na longa duração.

Mais uma vez, nota-se algo semelhante ao que foi visualizado no capítulo anterior nos PCN+ de História: em um determinado momento, as instâncias governamentais se veem prescrevendo listas de conteúdos, mesmo que apenas em âmbito de sugestão, e listas que não espelham qualquer discussão sobre a função social desses conhecimentos. Assim, no caso do ENEM,

Apesar de ser apenas “matriz”, é fácil observar que se trata de uma orientação curricular, estruturada no secular exame das vivências cultural, política, social e econômica. Além disso, a ordem dos “objetos” explicita uma tentativa de integração - não muito bem-sucedida - das experiências nacional e estrangeira (FREITAS, 2014, p.134).

Mas, partindo do princípio de que as matrizes do ENEM estão fundamentadas em alguns documentos norteadores das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, qual é o grau de adesão dessas aos PCNEM? Ter conhecimento sobre o grau de aquiescência dessas duas políticas pode nos mostrar se as matrizes se constituem em uma ruptura com a

política educacional que elaborou os parâmetros de história para o Ensino médio ou se existe alguma continuidade ou apropriação entre essas duas componentes do currículo. Observemos o quadro comparativo abaixo:

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Trabalho</p> <p>Poder</p> <p>Cultura</p> <p>Memória</p> | <p>– A importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.</p> <p>- Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.</p> <p>- Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.</p> <p>- Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder.</p> <p>-Perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos.</p> <p>-Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas.</p> <p>-Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</p> <p>-Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.</p> <p>- Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.</p> <p>- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</p> <p>-Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.</p> <p>-Ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.</p> <p>- Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.</p> <p>-Identificar e criticar as construções da memória de cunho</p> | <p>Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p> <p>Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.</p> | <p>uso e apropriação dos espaços rural e urbano.</p> <p>H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.</p> <p>H21- Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.</p> <p>H22- Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações e nas políticas públicas.</p> <p>H23- Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.</p> <p>H24- Relacionar cidadania e democracia na construção das sociedades.</p> <p>H25- Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p> <p>H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.</p> <p>H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.</p> <p>H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.</p> <p>H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.</p> <p>H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|-------------------------|--|--|--|
| <p>Cidadania</p> | <p>propagandístico e político.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais. -Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. <p>-Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exercitar o conhecimento autônomo e crítico. -Sentir-se um sujeito responsável pela construção da História. -Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas. -Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade. -Indignar-se diante das injustiças. -Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes. -Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres. -Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos. - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. | | |
|-------------------------|--|--|--|

Fonte: BRASIL, 1998 e 2006; INEP, 2009. Dados organizados pelo autor.

Apesar da visível diferença numérica entre o conjunto das habilidades propostas pelos PCNEM (51) em comparação com as que estão dispostas na matriz de referência do ENEM (30), é possível estabelecer algumas comparações úteis ao nosso exame. Em primeiro lugar, de forma geral, existe pouca correspondência entre as habilidades das duas políticas curriculares. Obviamente, em se tratando de diferentes fases de objetivação do currículo, os verbos de ação das habilidades apresentaram diferenças, mas existem outros aspectos que mostram dissonâncias claras na leitura dos textos.

Uma primeira observação pode ser feita em relação à alguns conceitos elementares à prática da história é que, ao contrário dos parâmetros, não existe a preocupação da matriz de que o aluno aplique a *historicidade dos conceitos*. A noção de *fonte* e suas habilidades correlatas, por exemplo, são tratadas nos PCNEM a partir de 11 proposições relacionadas ao conceito de *História*, mas nas expectativas de aprendizagem do ENEM, aparecem diluídas ao longo de todas as competências através locuções genéricas que associam ações como “identificar”, “interpretar”, “comparar” ou “selecionar” as “fontes”, “registros” e “pontos de vista”. Entretanto, foi possível encontrar certa correspondência entre as habilidades presentes na CA1 com alguns pontos presentes na listagem dos PCNEM. A própria ideia explícita do que é história para a matriz não é diretamente discutida.

O conceito de *processo histórico* contido na matriz pouco se relaciona com o que é apresentado nas expectativas dos PCNEM para esse conceito. Os parâmetros discutem a noção a partir da ideia do passado enquanto construção cognitiva baseada em registros, das relações entre as dimensões “micro” e “macro”, a diversidade interpretativa que envolve o conhecimento histórico e a relação entre passado e presente. Na matriz, o sentido de processo histórico está associado a mudanças e transformações em sentido diacrônico, através do tempo, observadas no espaço geográfico, instituições e grupos sociais, estruturas produtivas, transformações técnicas e tecnológicas e as relações cidadania-democracia e sociedade e natureza. Ou seja, na concepção de processo histórico, os PCNEM manejam mais habilmente o jogo de escalas que é inerente à abordagem do comportamento temporal das realidades sociais.

Em decorrência disso, há uma diferença fundamental na discussão do conceito de *tempo*. Os PCNEM gastam bastante munição intelectual através das três versões do documento e desemborcaram em sua última versão em um conjunto de 6 proposições sobre o conceito e suas formas de medição enquanto uma construção cultural das sociedades humanas em diferentes dinâmicas (*mudança, permanências, continuidade, rupturas, etc.*), que são justificadas nas proposições como forma de situar o aluno na relação passado e presente. Já a

matriz das ciências humanas traz uma abordagem do conceito em termos de *contexto*, *processo e transformação*, ou seja, a dimensão individual e mesmo social do tempo não aparece relacionadas.

Como consequência desse tempo mais estrutural presente na matriz, a noção de *sujeito histórico* entre as duas políticas também possui uma diferença crucial. Se nos parâmetros existe um tópico específico relacionado a compreensão temporal dos sujeitos em suas ações individuais e coletivas, ressaltando também a formação pessoal da identidade, na matriz o sujeito individual sai de cena, valorizando-se a atuação dos *grupos e movimentos sociais* organizados nas transformações da sociedade e os conflitos que lhe são inerentes, conforme a CA3. Assim, por extensão, a *identidade* é discutida em seu aspecto social e não enquanto expressão também do indivíduo. Obviamente, a própria sentença da CA1, que aborda os elementos culturais que constituem “as identidades”, em sentido amplo, coletivo. Além disso, o conceito de *memória*, bastante destacado nos PCNEM, tem apenas uma única habilidade (H2) que aborda a sua produção e coaduna com uma das proposições dos parâmetros sobre “Atuar sobre os processos de construção da memória social”. Entretanto, a comparação com o ENEM esgota aí, pois não chega a abranger a “crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos”.

Outro aspecto que merece destaque é o trabalho com o conceito de “cidadania”, que nos PCNEM está contido como um dos conceitos estruturadores da disciplina e em 10 habilidades específicas em que o exercício da dimensão cidadã se dá através da valorização de atitudes pessoais do aluno, em locuções como “sentir-se sujeito” e “praticar o respeito” e mesmo na atuação em âmbitos bastante locais como “Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade”. Enquanto que na CA5 da matriz, mesmo a competência de área afirma a “atuação consciente do indivíduo na sociedade”, o enfoque se dá sobre a dimensão mais ampla, identificando, analisando e relacionando práticas mais amplas da cidadania e democracia na construção da sociedade através, por exemplo, dos meios de comunicação, das políticas públicas e da inclusão social através do tempo e em espaços distintos.

Mas, da mesma forma que há mudanças, é possível observar também algumas permanências dos parâmetros presentes na matriz a partir de preocupações que parecem ser comuns ao conjunto das duas políticas curriculares. Na CA1 que abrange os elementos culturais que constituem as identidades através do exame de diferentes fontes, contemplam-se algumas assertivas presentes nos conceitos de *História, memória e cultura* dos PCNEM. Outra proximidade detectada é acerca do *poder* (CA2) e do *trabalho* (CA4), que em ambas as políticas, apesar da diferença textual, conservam sentidos próximos. O poder pode ser

compreendido pelo aluno na relação entre os diferentes grupos e instituições sociais e os embates travados pelos mesmos. Já o trabalho é visto através do papel das transformações técnicas, tecnológicas e produtivas na organização da sociedade.

Podemos concluir esse tópico dizendo que, em primeiro lugar, a legislação específica, as matrizes de referência e os objetos de conhecimento circunscritos às ciências humanas e suas tecnologias, possuem claro enfoque disciplinar e ressaltam o peso do conhecimento histórico na sua constituição. Como extensão disso, em detrimento da proposta interdisciplinar do exame, existe muito pouca presença do conhecimento histórico nas matrizes das outras áreas. Especificamente nos objetos de conhecimento é possível perceber que, a partir de 2009, o estado brasileiro passa a prescrever diretamente conteúdos históricos substantivos para o exame, da mesma forma que foi feito à título de ensaio e sugestão com os PCN+, mas que acabaram por não ganharem corpo.

Falando em PCNEM, ao serem comparados com as matrizes de referência, apresentam muito mais dissonâncias do que aproximações. Mesmo que alguns conceitos sejam comumente abordados, o entendimento acerca desses se diferencia bastante, mostrando que o ENEM é um exame centrado em uma compreensão mais estrutural da história, onde o sujeito, identidade, tempo e cidadania, por exemplo, são vistos através dos conflitos, transformações, mudanças empreendidas pela ação dos grupos e instituições sociais, políticas e econômicas, desaparecendo a interpretação desses conceitos através da experiência do indivíduo.

Outra coisa que fica bastante clara é que, a partir de 2009, com a adoção do ENEM enquanto pré-requisito para o ingresso nas instituições de ensino superior através do PROUNI, o estado brasileiro passa a prescrever diretamente conteúdos para o ensino de história no Brasil. As matrizes de referência do exame, além de se sofisticarem através de seu crescimento quantitativo e do delineamento de competências e habilidades mais específicas, tem acrescidas ao seu corpo objetos de aprendizagem específicos às áreas, que, tocando em miúdos, nada mais são do que uma listagem de conteúdos a serem abordados no exame.

O estado brasileiro passa a ditar claramente a pauta do que é avaliado no currículo brasileiro para a entrada no ensino superior e se considerarmos o peso da vulgata histórica presente nesses objetos de aprendizagem em consonância com uma matriz que privilegia a compreensão espaço-temporal das sociedades, temos confirmada a repetição histórica de uma função do currículo secundário brasileiro, que é a de selecionar candidatos para ingresso no ensino superior.

Entramos novamente em uma questão que abordamos ao final do primeiro capítulo: em que medida a ausência de propostas curriculares claras advindas da comunidade dos

professores e pesquisadores do Ensino de História no Brasil sobre o que deve ser ensinado no currículo de História do ensino médio abriu espaço para que o estado brasileiro, no decurso de 15 anos de realização do exame, ocupasse silenciosamente os espaços dessa discussão, colocando de maneira pragmática o que deve ser aprendido enquanto passado válido das sociedades humanas? O exame específico das questões do ENEM irá aprofundar as nossas considerações nesse sentido.

3.2.2. As questões de História no ENEM

Em primeiro lugar, por que as questões? A sua escolha se justifica pelo fato de que estes são responsáveis por fixar, adquirir, aprender, reter, aferir os conteúdos (CHERVEL, 1990, p.204). Dessa forma, os exercícios ou questões tanto tem a função de aperfeiçoar determinadas capacidades e habilidades como podem se constituir como meio para a efetivação e conferência do processo de aprendizagem de determinados conteúdos (MOURA, 2011, p.23), sendo esse o caso mais específico das provas do ENEM.

E como selecionamos as questões de História dentro das ciências humanas e suas tecnologias? Em primeiro lugar, como já dito anteriormente, fizemos a seleção balizados pelos critérios retirados da literatura sobre teoria e epistemologia da História sobre o que pode ser enquadrado com o designativo de “história” ou “histórico”, definido neste trabalho enquanto conhecimento científico sobre o comportamento temporal das sociedades enquanto uma das dimensões do social. Tal conhecimento é extraído através de fontes de informação e na análise das situações singulares busca respostas globais sobre a mudança das sociedades no tempo.

Em relação a forma de categorizar, de cada uma das questões, aplicando-se os aspectos referentes à *análise de conteúdo*, retiramos um conceito *substantivo*, ou seja, uma realidade histórica pontual que a questão aborda, seja ela, fato/acontecimento, processo ou estrutura histórica. Em seguida, buscamos saber que tipo de procedimento *metahistórico* a questão aborda: mudança/permanência, interpretação, tempos históricos, relação passado/presente, etc. Além disso, buscamos também quais os suportes que são utilizados em cada uma das questões (imagens, fontes documentais, linhas do tempo, mapas, gráficos, etc.).

A partir disso, seguimos alguns indícios operacionais de forma a encontrar nas questões elementos que justifiquem a sua entrada em nossa categorização. Portanto, buscamos a manipulação do tempo (histórico, físico, cronológico, eventos, etc.) em suas diferentes escalas de observação (local, regional, nacional e mundial,) e seus aspectos

estruturais e singulares (continuidades, mudanças, estados e sistemas sociais, ações e sujeitos) observados em diferentes fontes históricas (registros, documentos e textos).

A partir de agora daremos alguns exemplos de indícios que guiaram a seleção das questões. É importante salientar que muitas vezes, esses critérios podiam aparecer separadamente ou mesmo conjugados. Em alguns casos a escolha se deu de forma bastante óbvia, onde o enunciado já afirmava diretamente a circunscrição da questão ao âmbito do conhecimento histórico. Um exemplo é a questão de número 45, presentes na primeira edição, em 1998. O enunciado sobre *sociedade global* afirma “Com base no texto e em seus conhecimentos de Geografia e História, marque a resposta correta” (INEP, 1998, p. 16). Outro exemplo pode ser fornecido pela questão de número 60, de 1999, onde o enunciado da questão pede ao aluno: “O período citado no texto e conhecido por ‘Guerra Fria’ pode ser definido como aquele momento histórico” (INEP, 1999, p.19).

Questões que abordam de forma mais sofisticada aspectos temporais das sociedades estudadas foram consideradas. O exemplo abaixo, retirado da questão de número 14, de 1998, exige conhecimentos básicos sobre a vulgata histórica já tradicionalmente presente nos livros didáticos de História e explora no aluno a localização temporal de acontecimentos no tempo:

Os efeitos abomináveis das armas nucleares já foram sentidos pelos japoneses há mais de 50 anos (1945). Vários países têm, isoladamente, capacidade nuclear para comprometer a vida na Terra. Montar o seu sistema de defesa é um direito de todas as nações, mas um ato irresponsável ou um descuido pode desestruturar, pelo medo ou uso, a vida civilizada em vastas regiões. A não-proliferação de armas nucleares é importante.

No 1º domingo de junho de 98, Índia e Paquistão rejeitaram a condenação da ONU, decorrente da explosão de bombas atômicas pelos dois países, a título de teste nuclear e comemoradas com festa, especialmente no Paquistão. O governo paquistanês (país que possui maioria da população muçulmana) considerou que a condenação não levou em conta o motivo da disputa: o território de CAXEMIRA, pelo qual já travaram 3 guerras desde sua independência (em 1947, do Império Britânico, que tinha o Subcontinente Indiano como colônia). Dois terços da região, de maioria muçulmana, pertencem à Índia e 1/3 ao Paquistão.

14 Sobre o tempo e os argumentos podemos dizer que:

- (A) a bomba atômica não existia no mundo antes de o Paquistão existir como país.
- (B) a força não tem sido usada para tentar resolver os problemas entre Paquistão e Índia.
- (C) Caxemira tornou-se um país independente em 1947.
- (D) os governos da Índia e Paquistão encontram-se numa perigosa escalada de solução de problemas pela força.
- (E) diferentemente do século anterior, no início do século XX, o Império Britânico não tinha mais expressão mundial.

Figura 1: Questão de número 14 da edição de 1998 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fonte: INEP, 1998.

Em outros momentos, a sentença da questão está situada na aferição de conhecimentos relacionados a “processos históricos” (INEP, 2001, p.6, at.18) ou mesmo “comparar e distinguir os seguintes eventos históricos” (INEP, 2002, p.13, at.28). Algo bastante comum é a comparação entre diferentes fontes históricas ou relação entre passado e presente na abordagem de algum fato, acontecimento ou processo histórico específico. Podemos

exemplificar com a questão abaixo, de 2003, que aborda duas versões sobre os motivos relacionados à escolha das capitais em diferentes momentos:

50

A seguir são apresentadas declarações de duas personalidades da História do Brasil a respeito da localização da capital do país, respectivamente um século e uma década antes da proposta de construção de Brasília como novo Distrito Federal.

Declaração I: José Bonifácio

Com a mudança da capital para o interior, fica a Corte livre de qualquer assalto de surpresa externa, e se chama para as províncias centrais o excesso de população vadia das cidades marítimas. Desta Corte central dever-se-ão logo abrir estradas para as diversas províncias e portos de mar.
(Carlos de Meira Matos. *Geopolítica e modernidade: geopolítica brasileira.*)

Declaração II: Eurico Gaspar Dutra

Na América do Sul, o Brasil possui uma grande área que se pode chamar também de Terra Central. Do ponto de vista da geopolítica sul-americana, sob a qual devemos encarar a segurança do Estado brasileiro, o que precisamos fazer quanto antes é realizar a ocupação da nossa Terra Central, mediante a interiorização da Capital.
(Adaptado de José W. Vesentini. *A Capital da geopolítica.*)

Considerando o contexto histórico que envolve as duas declarações e comparando as idéias nelas contidas, podemos dizer que

(A) ambas limitam as vantagens estratégicas da definição de uma nova capital a questões econômicas.
(B) apenas a segunda considera a mudança da capital importante do ponto de vista da estratégia militar.
(C) ambas consideram militar e economicamente importante a localização da capital no interior do país.
(D) apenas a segunda considera a mudança da capital uma estratégia importante para a economia do país.
(E) nenhuma delas acredita na possibilidade real de desenvolver a região central do país a partir da mudança da capital.

Figura 2: Questão de número 50 da edição de 2003 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fonte: INEP, 2003.

Outro exemplo também pode ser o a abordagem das mudanças no significado da palavra “restaurante” no decorrer dos séculos, encontrada na edição de 2004:

55.

Algumas transformações que antecederam a Revolução Francesa podem ser exemplificadas pela mudança de significado da palavra “restaurante”. Desde o final da Idade Média, a palavra *restaurant* designava caldos ricos, com carne de aves e de boi, legumes, raízes e ervas. Em 1765 surgiu, em Paris, um local onde se vendiam esses caldos, usados para restaurar as forças dos trabalhadores. Nos anos que precederam a Revolução, em 1789, multiplicaram-se diversos *restaurateurs*, que serviam pratos requintados, descritos em páginas emolduradas e servidos não mais em mesas coletivas e mal cuidadas, mas individuais e com toalhas limpas. Com a Revolução, cozinheiros da corte e da nobreza perderam seus patrões, refugiados no exterior ou guilhotinados, e abriram seus restaurantes por conta própria. Apenas em 1835, o Dicionário da Academia Francesa oficializou a utilização da palavra *restaurant* com o sentido atual.

A mudança do significado da palavra *restaurant* ilustra

(A) a ascensão das classes populares aos mesmos padrões de vida da burguesia e da nobreza.
(B) a apropriação e a transformação, pela burguesia, de hábitos populares e dos valores da nobreza.
(C) a incorporação e a transformação, pela nobreza, dos ideais e da visão de mundo da burguesia.
(D) a consolidação das práticas coletivas e dos ideais revolucionários, cujas origens remontam à Idade Média.
(E) a institucionalização, pela nobreza, de práticas coletivas e de uma visão de mundo igualitária.

Figura 3: Questão 55 da edição de 2004 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fonte: INEP, 2004.

Outra forma de filiação é através do uso de autores relacionados a historiografia brasileira e internacional, como por exemplo, Eric Hobsbawm, Fernand Braudel, Nelson Werneck Sodré, Norbert Elias, Edward Thompson, José Murilo de Carvalho, Lynn Hunt, Fernando Novais, Boris Fausto, entre outros. A questão abaixo, retirada da prova de 2007,

aborda de forma bastante clara o conhecimento histórico através de trecho de Emília Viotti da Costa:

Questão 21

Em 4 de julho de 1776, as treze colônias que vieram inicialmente a constituir os Estados Unidos da América (EUA) declaravam sua independência e justificavam a ruptura do Pacto Colonial. Em palavras profundamente subversivas para a época, afirmavam a igualdade dos homens e apregoavam como seus direitos inalienáveis: o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade. Afirmavam que o poder dos governantes, aos quais cabia a defesa daqueles direitos, derivava dos governados.

Esses conceitos revolucionários que ecoavam o Iluminismo foram retomados com maior vigor e amplitude treze anos mais tarde, em 1789, na França.

Emília Viotti da Costa. *Apresentação da coleção*. In: Wladimir Pomar. *Revolução Chinesa*. São Paulo: UNESP, 2003 (com adaptações).

Considerando o texto acima, acerca da independência dos EUA e da Revolução Francesa, assinale a opção correta.

- ☐ A A independência dos EUA e a Revolução Francesa integravam o mesmo contexto histórico, mas se baseavam em princípios e ideais opostos.
- ☐ B O processo revolucionário francês identificou-se com o movimento de independência norte-americana no apoio ao absolutismo esclarecido.
- ☐ C Tanto nos EUA quanto na França, as teses iluministas sustentavam a luta pelo reconhecimento dos direitos considerados essenciais à dignidade humana.
- ☐ D Por ter sido pioneira, a Revolução Francesa exerceu forte influência no desencadeamento da independência norte-americana.
- ☐ E Ao romper o Pacto Colonial, a Revolução Francesa abriu o caminho para as independências das colônias ibéricas situadas na América.

Figura 4: questão de número 21 da edição de 2007 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fonte: INEP, 2007.

A partir da categorização a partir dos critérios historiográficos já mencionados, o número total de questões que consideramos especificamente da disciplina História foi de 149, o que representa 10,5 % do conjunto em todo o decurso do exame, o que pode ser considerado um número expressivo se pensarmos a quantidade de disciplinas que fazem parte do currículo básico do Ensino Médio no Brasil, como Português, Literatura, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Sociologia e Filosofia. Entre os anos de 1998 a 2008, a oscilação vai de 2 a 8 itens por edição, sendo o maior valor registrado em 1999 e o menor valor em 2005, o que gera uma média de aproximadamente de 5 a 6 itens por prova. Podemos perceber que nos primeiros 11 anos, há regularidade no espaço que a disciplina História ocupa.

Tabela 1: Quantidade de questões de História no ENEM (1998-2012)

| Ano | | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | Total |
|------------------|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| ENEM | | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 63 | 180 | 180 | 180 | 180 | 1413 |
| Ciências Humanas | | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 45 | 45 | 45 | 45 | 301 |
| História | Abs. ¹⁰ | 5 | 8 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 2 | 8 | 7 | 9 | 22 | 21 | 22 | 18 | 147 |
| | Relativo ¹¹ | 3,4 | 5,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 4 | 4 | 1,3 | 5,4 | 4,7 | 6 | 14,8 | 14,1 | 14,8 | 12,1 | 100 |
| | % ¹² | 45,5 | 72,7 | 45,5 | 45,5 | 45,5 | 54,5 | 54,5 | 18,2 | 72,7 | 63,6 | 81,8 | 48,9 | 46,7 | 48,8 | 40 | 48,8 |

Fonte: Questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 a 2012 (INEP, 1998-2012). Dados organizados pelo autor.

¹⁰ Na linguagem da estatística, valores absolutos correspondem aos dados —resultantes da coleta direta da fonte, sem outra manipulação estatística senão a contagem (OLIVEIRA, 1974, p.3). Usaremos esse expediente daqui em diante em todo o texto.

¹¹ Os valores relativos correspondem aos dados absolutos quando —o tomamos em relação a outro valor ou quantidade (OLIVEIRA, 1974, p.3).

¹² Os valores dessa linha representam o espaço (%) ocupado pela disciplina História em relação as Ciências Humanas em cada ano do exame. Tomamos como referência de cálculo a quantidade de questões dessas em cada edição.

A partir de 2009, quando o número de questões praticamente triplica, indo de 63 para 180 por prova, a quantidade de itens também se altera, aparentemente, acompanhando a mudança numérica. De todo o conjunto de questões, seja das ciências humanas ou daquelas que selecionamos como pertencentes à disciplina história, o intervalo entre 2009 a 2012 é o que possui a maior parte das incidências nas duas situações, possuindo mais da metade das incidências situadas nesse intervalo.

Percebe-se pela tabela que a frequência da disciplina sofre uma considerável alteração ascendente (com exceção de uma queda registrada no ano de 2005), ou seja, de uma média de 6 itens por ano, o ENEM passa a contar com uma média de 21 itens que consideramos como sendo próprios da disciplina nos últimos quatro anos de avaliação. Assim, podemos dizer que em cada edição, apesar de alguns picos de irregularidade, não há grandes sobressaltos em relação a quantidade de itens de história por ano, acompanhando proporcionalmente a mudança numérica advinda com a reconfiguração do exame a partir de 2009.

Se observarmos o espaço ocupado pela disciplina dentro do conjunto das Ciências Humanas em cada ano, veremos que no conjunto total, a história tem um peso extremamente considerável, ou seja, de um total de 301 questões de ciências humanas registradas nos 15 anos, a disciplina ocupa metade do espaço, com 50%. Falando por anos, de 1998 a 2008 há uma variação considerável, mas nunca abaixo dos 45%, podendo chegar a mais de 80%. A partir de 2009, período de reconfiguração em seu formato, mantém uma estabilidade maior nos percentuais. Obviamente, os critérios de seleção do pesquisador, balizados pela sua concepção de história, podem influir diretamente na seleção dos itens que considerou pertinentes à análise.

Mas e quais os conteúdos conceituais históricos mais frequentes no seu percurso de realização? Eles possuem correspondência com o que está prescrito em termos de parâmetros de História para o Ensino Médio? Para tal análise, além de um panorama geral, decidimos recortar o exame em dois momentos: o primeiro, de 1998 a 2008, e o segundo entre 2009 e 2012, tendo como critério de corte a adoção do ENEM enquanto mecanismo de ingresso nas IES. Inclusive, como já dito, em 15 anos de avaliação, é no intervalo dos últimos cinco últimos anos em que se situa a maior parte das questões de história selecionadas, correspondendo a 56,5% das incidências. Vejamos primeiro, quais os conteúdos conceituais mais frequentes.

Tabela 2: Frequência de conceituais metahistóricos e substantivos presentes nas questões de História na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM (1998-2012)

| 1998-2008 | | | | 2009-2012 | | | |
|----------------|------|--------------|------|----------------|-----|--------------|------|
| Metahistóricos | | Substantivos | | Metahistóricos | | Substantivos | |
| Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| 8 | 12,1 | 57 | 87,9 | 4 | 4,8 | 79 | 95,2 |





Fonte: Questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 a 2012 (INEP, 1998-2012). Dados organizados pelo autor

Um primeiro elemento fácil de notar é que as questões de História do ENEM discutem diretamente em sua maioria esmagadora a vulgata histórica formada pelos conteúdos conceituais substantivos, ou seja, conceitos históricos que abordam realidades temporais delimitadas no tempo e no espaço. No conjunto das 149 questões que selecionamos, apenas 11 itens abordaram a discussão sobre a construção de procedimentos históricos, ou seja, em uma década e meia de exame 7,4% das preocupações do exame estavam na construção conceitual da prática histórica, sendo que mais da metade concentrada na manipulação sobre as diferentes escalas de tempo (7), principalmente na abordagem relacional entre o tempo geológico, físico e individual. A discussão sobre semelhanças e diferenças históricas (1), fontes (1), memória (1) e patrimônio (2) ocupam o restante do espaço.

Se observarmos por ano, veremos que, mesmo com a grande maioria das questões presentes no intervalo a partir de 2009, ainda assim, os conteúdos históricos substantivos ganham mais espaço. Exemplificando uma questão clara que aborda a questão do tempo histórico, temos na edição de 2000 o seguinte item:

17

Os quatro calendários apresentados abaixo mostram a variedade na contagem do tempo em diversas sociedades.

| | | | |
|---|--|---|--|
| 1º DE JANEIRO DE 2000  OCIDENTAL (Gregoriano) ■ Baseado no ciclo solar, tem como referência o nascimento de Cristo | 24 DE RAMADA DE 1378  ISLÂMICO ■ A base é a Lua. Inicia-se com a fuga de Maomé de Meca, em 622 d. C. | 23 DE TEVET DE 5760  JUDAICO ■ Calendário lunar, parte da criação do mundo conforme a Bíblia. | 7º DIA DO 12º MÊS DO ANO DO COELHO  CHINÊS ■ Referência lunar. Iniciado em 2697 a. C., ano do patriarca chinês Huangti. |
|---|--|---|--|

Fonte: Adaptado de *Época*, nº 55, 7 de junho de 1999

Com base nas informações apresentadas, pode-se afirmar que:

(A) o final do milênio, 1999/2000, é um fator comum às diferentes culturas e tradições.

(B) embora o calendário cristão seja hoje adotado em âmbito internacional, cada cultura registra seus eventos marcantes em calendário próprio.

(C) o calendário cristão foi adotado universalmente porque, sendo solar, é mais preciso que os demais.

(D) a religião não foi determinante na definição dos calendários.

(E) o calendário cristão tomou-se dominante por sua antiguidade.

Figura 5: Questão de número 17 da edição de 2000 do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). INEP, 2000.

Ou então questões que abordam o tempo geológico, de formação dos físicos da superfície terrestre e das primeiras formas de vida em relação a construção das sociedades humanas, como a questão 46 da edição de 2003:

46

Para o registro de processos naturais e sociais devem ser utilizadas diferentes escalas de tempo. Por exemplo, para a datação do sistema solar é necessária uma escala de bilhões de anos, enquanto que, para a história do Brasil, basta uma escala de centenas de anos.

Assim, para os estudos relativos ao surgimento da vida no Planeta e para os estudos relativos ao surgimento da escrita, seria adequado utilizar, respectivamente, escalas de

| | <i>Vida no Planeta</i> | <i>Escrita</i> |
|-----|------------------------|------------------|
| (A) | Milhares de anos | Centenas de anos |
| (B) | Milhões de anos | Centenas de anos |
| (C) | Milhões de anos | Milhares de anos |
| (D) | Bilhões de anos | Milhões de anos |
| (E) | Bilhões de anos | Milhares de anos |

Figura 6: questão de número 46 da edição de 2003 do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Fonte: INEP, 2003.

Tal constatação é interessante se pensarmos no fato de uma avaliação que deveria remeter-se aos PCNEM, que reforçam conceitos básicos como história, tempo, memória, sujeito histórico, identidade, fonte, etc., possui tão reduzido espaço no percurso da disciplina dentro do exame. Além disso, depõe contra os próprios fundamentos presentes na explicitação da função das ciências humanas. Lembremos novamente da seguinte fala:

Todos esses aspectos assinalados estão produzindo efeitos evidentes na percepção e construção de concepções de tempo que coexistem e superpõem-se: o tempo do apito da fábrica, o tempo codificado na matriz genética gerada em laboratório, o tempo da vida cotidiana, o tempo da narrativa e da trama do romance ou do cinema (BORGES, p.66).

Em nossa análise, a dimensão sobre essa diversidade na compreensão do tempo histórico, seja do sentido cotidiano ao social e estrutural, se perde nas questões, principalmente a partir do momento em que o ENEM passa a ditar diretamente os conteúdos históricos que deverão avaliar os candidatos que desejam ingressar no ensino superior brasileiro. Mas o fato de não serem abordados explicitamente, não significa que não existam de outra forma.

O trabalho com os procedimentos históricos pode ser retirado também, por exemplo, a partir dos suportes que ajudam a ilustrar ou construir o enunciado das questões, ou seja, através do uso que o exame faz das diferentes fontes históricas como textos, artigos, fontes documentais, imagens, gráficos, etc. A partir disso, podemos constatar que uma grande parte das questões que selecionamos como sendo da disciplina história, mais especificamente 36% delas, não abordam o trabalho com fontes. As informações históricas a serem trabalhadas já estão dadas dentro do próprio enunciado a ser lido e interpretado. Ou seja, o exame, em muitos momentos, já traz uma narrativa histórica elaborada, evitando que o candidato possa mobilizar o trabalho de interpretação histórica.

As demais questões dividem-se entre o trabalho com fontes documentais diversas como, cartas, discursos, literatura, textos clássicos, depoimentos, relatos, leis, etc. que totalizam outra grande parte do trabalho procedimental da prova, especificamente 29%. A partir disso, não julgamos necessário categorizar a variedade de fontes documentais utilizadas. Outra parcela do exame constrói seus enunciados através de trechos de obras da historiografia brasileira e mundial, mas que representam apenas 20% do percurso do exame. Outros suportes são muito pouco explorados. Tais informações mostram que o ENEM é uma prova cuja história tem sido concebida enquanto um conhecimento majoritariamente calcado na leitura e interpretação textual de informações.

Outra constatação é que, em uma categorização secundária, buscamos saber qual era o peso desse aspecto do exame voltado para as competências de leitura e interpretação de texto. Conseguimos, através de uma contagem simples, avaliar que, do conjunto de questões, 121 trabalham exclusivamente com leitura e interpretação das informações diretamente fornecidas no enunciado ou nas fontes. As demais, de forma fragmentada, abordam aspectos como “mudanças” e “permanências”, relação “passado” e “presente”, “escalas de tempo”,

“periodização”, “fato e processo histórico”, “historicidades dos conceitos”, etc. Não é necessário reportar-se a frequências mais minuciosas aqui, se levarmos em conta 15 anos de exame e apenas 28 questões que abordaram aspectos metahistóricos nas questões.

Alguns dos conceitos elencados acima estão presentes na última listagem de habilidades feita pelos PCNEM em 2006. Enquanto nos parâmetros constituem-se em conceitos estruturadores do ensino para essa disciplina, no ENEM eles são muito pouco expressivos.

Tabela 3: Recursos utilizados para elaboração do texto base das questões de História presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM (1998-2012)

| Recursos | Abs. | % |
|----------------------------|-------------|------------|
| Enunciados | 54 | 36,2 |
| Fontes documentais | 43 | 28,9 |
| Historiografia | 30 | 20,1 |
| Imagem | 10 | 6,7 |
| Textos acadêmicos diversos | 8 | 5,4 |
| Mapa | 2 | 1,4 |
| Quadro | 1 | 0,7 |
| Linha do tempo | 1 | 0,7 |
| Total | 149 | 100 |

Fonte: Questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 a 2012 (INEP, 1998-2012). Dados organizados pelo autor

Tais conclusões entram em consonância com o que dizem algumas das poucas iniciativas de pesquisa sobre o ensino de história no exame, que afirmam a precariedade com que o conhecimento histórico é abordado. Não é difícil encontrar questões em que, a despeito de estarem situadas no conjunto das ciências humanas, exploram o aspecto superficial da interpretação de texto, ou seja, leitura e busca de informações específicas para resolução da questão a partir de uma quantidade limitada de opções.

Dentre as que utilizam fontes históricas enquanto elemento integrante dos textos-base e enunciados das questões, o que prevalece é o caráter textual do exame, ou seja, em sua grande maioria, são utilizadas fontes documentais a serem lidas e interpretadas pelos alunos como discursos, obras clássicas, documentos de época, letras de música poesias, textos historiográficos, etc. De forma geral, não há um trabalho complexo com essas fontes. Elas são usadas em grande medida para introduzir o comando da questão, explorando-se apenas o

interpretativo textual, ou seja, trata-se de responder se “o discurso I” contradiz, completa, iguala ou nega o “discurso II” ou então, a fonte aparece para “ilustrar” uma situação, servindo para produzir um efeito de realidade, para mostrar que aquela situação existe ou existiu, ficando a leitura da fonte no ramo da curiosidade ou informação.

Assim, em muitas questões, não existe a necessidade de que o aluno mobilize conhecimentos históricos específicos para resolvê-la, bastando uma leitura atenta, obedecendo a princípios de coesão e coerência textual em relação ao que o item pede. Assim,

Além disso, o conhecimento histórico em uma grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”): na medida em que o próprio enunciado das questões fornece informações, idéias e conceitos, com algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões. Saber história acaba aparecendo como elemento facilitador na maior parte das questões, mas não como elemento decisivo (CERRI, 2004, p.223)

Vejamos um exemplo retirado da edição de 2010:

Questão 42

Judiciário contribuiu com ditadura no Chile, diz Juiz Guzmán Tapia

As cortes de apelação rejeitaram mais de 10 mil *habeas corpus* nos casos das pessoas desaparecidas. Nos tribunais militares, todas as causas foram concluídas com suspensões temporárias ou definitivas, e os desaparecimentos políticos tiveram apenas trâmite formal na Justiça. Assim, o Poder Judiciário contribuiu para que os agentes estatais ficassem impunes.

Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2010 (adaptado).

Segundo o texto, durante a ditadura chilena na década de 1970, a relação entre os poderes Executivo e Judiciário caracterizava-se pela

- ☐ A preservação da autonomia institucional entre os poderes.
- ☐ B valorização da atuação independente de alguns juízes.
- ☐ C manutenção da interferência jurídica nos atos executivos.
- ☐ D transferência das funções dos juízes para o chefe de Estado.
- ☒ E subordinação do poder judiciário aos interesses políticos dominantes.

Figura 7: Questão de número 42 da edição de 2010 do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Fonte: INEP, 2010.

O ensino da História no Ensino Médio não pode se dedicar plenamente à formação da capacidade de pensar historicamente, pois deverá também vencer essa pauta de conteúdos. Depois de uma longa viagem, voltamos ao mesmo ponto: quem, quando, como, por que, para que e para quem os conteúdos são definidos? Apesar dos avanços da prova, não se pode afirmar ingenuamente que os conteúdos passaram à condição de meio, e não de fim, e apenas aparentemente as competências tomaram o lugar dos conteúdos na fila do que será cobrado do aprendiz das Ciências Humanas no Ensino Médio (CERRI, 2004, p.228)

Um elemento deve ser somado a isso: lembram duas definições institucionais que ressaltamos no início do texto? Afirmava-se que o exame é interdisciplinar e individual que possibilita além da auto avaliação, o desenvolvimento de competências e habilidades propícias ao desenvolvimento da cidadania (CASTRO, 2009, p.9 e INEP, 2007a, p. 27; 2007b, p. 7). Podemos contar de fato com algum espaço privilegiado para o estudo da cidadania no certame? A competência de área específica a esse ponto (CA5), afirma: *Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade* (INEP, 2009).

Aplicando os critérios da própria matriz das ciências humanas aos conteúdos da prova, encontramos 17 incidências (11,6%) que se enquadram na área e habilidades requeridas. A grande maioria, 12 delas, estão presentes a partir de 2009. E do que trata essa cidadania? Em grande medida ela aborda a análise das mudanças nas legislações e políticas públicas através das lutas sociais (H22) e a relação da cidadania com a democracia nas sociedades (H24), cada uma delas com 5 incidências no exame¹³, o que ainda assim denota dispersão. Assim, ao contrário do que indica a própria definição do exame, a cidadania não possui corpo significativo no exame.

Em relação aos conteúdos substantivos, ou seja, a vulgata histórica que tradicionalmente ocupa a maior parte dos currículos de História prescritos no Brasil, nota-se a partir de 2009, acompanhando o crescimento quantitativo do espaço dado às ciências humanas, uma maior dispersão conceitual em relação aos conceitos históricos, o que pode ser demonstrado principalmente pelo crescimento substancial da experiência brasileira. Se no intervalo do primeiro decênio da avaliação, a história nacional ocupava 34% do volume de questões, a partir dos últimos cinco anos analisados ela cresce quase o dobro.

¹³ Detalhadamente temos na CA5: H21 (3); H22 (5); H23 (2); H24 (5); H25 (2).

Tabela 4: Experiência brasileira nas questões de História da área de Ciências Humanas e Tecnologias no ENEM (1998-2012)

| 1998-2008 | | | | 2009-2012 | | | |
|--------------------|------|----------------|------|--------------------|----|----------------|----|
| História do Brasil | | História Geral | | História do Brasil | | História Geral | |
| Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| 22 | 34,8 | 42 | 65,2 | 50 | 60 | 33 | 40 |

Fonte: Questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998-2012 (INEP, 2009-2012).
Dados organizados pelo autor

Se olharmos a lista de conteúdos conceituais substantivos de cada um dos momentos do exame analisados, perceberemos o crescimento radical de itens que abordam acontecimentos pontuais da experiência brasileira. Se até o ano de 2008 a história nacional se fazia presente através de processos históricos mais amplos, ou seja, de média e mesmo longa duração, como “crise”, “formação”, “colonização”, “escravidão”, “era”, etc., a partir de 2009, balizado por uma matriz de competências e habilidades e com conceitos históricos prescritos nos objetos de conhecimentos, a análise revela que juntamente com os conceitos anteriormente citados, há também uma pulverização da experiência brasileira em acontecimentos que representam a curta duração, expressos na forma de particulares históricos bastante específicos, como “revolta da vacina”, “conjuração baiana”, noite das garrafadas, “constituição de 1824”, “código penal de 1890”, “fuga da família real”, “movimento cara pintadas”, dentre outros.

Quadro 6: Listagem de conteúdos conceituais de História do Brasil no ENEM (1998-2012)

| 1998-2008 | 2009-2012 |
|----------------------------------|---|
| Abolição | <i>Antigo Sistema Colonial</i> |
| Brasil colônia | <i>Canudos</i> |
| Calabar | <i>Catolicismo</i> |
| Capitais brasileiras | <i>Código Penal Republicano de 1890</i> |
| Colonização brasileira | <i>Conjuração Baiana (1798)</i> |
| Indígenas brasileiros | <i>Constituição brasileira</i> |
| Crise da primeira República | <i>Constituição de 1824</i> |
| Era Vargas | <i>Coronelismo</i> |
| Escravidão | <i>Direitos humanos</i> |
| Exclusão social no Brasil | <i>Ditadura militar brasileira</i> |
| Formação da sociedade brasileira | <i>Era Vargas</i> |
| Independência brasileira | <i>Escravidão</i> |
| Invasão holandesa | <i>Estado Novo</i> |
| Poder moderador | <i>Floresta Amazônica</i> |
| Questão indígena | <i>Formação do Brasil</i> |
| República brasileira (século XX) | <i>Fuga da família real</i> |
| Sociedade brasileira | <i>Guerra do Paraguai</i> |
| | <i>Meios de comunicação</i> |
| | <i>História e Cultura afro-brasileira</i> |
| | <i>Homofobia</i> |
| | <i>Independência do Brasil</i> |
| | <i>Indígenas brasileiros</i> |
| | <i>Industrialização brasileira</i> |
| | <i>Inquisição</i> |
| | <i>Movimento caras pintadas</i> |
| | <i>Movimento estudantil</i> |
| | <i>Migração/imigração</i> |
| | <i>Movimentos sociais</i> |
| | <i>Noite das Garrafadas</i> |
| | <i>Patrimônio histórico</i> |
| | <i>Período Regencial</i> |
| | <i>Política do Café com Leite</i> |
| | <i>Política externa</i> |
| | <i>Política indigenista</i> |
| | <i>Reforma agrária</i> |
| | <i>Reforma social</i> |
| | <i>República Velha</i> |
| | <i>Revolta da Vacina</i> |
| | <i>Revolta do Contestado</i> |
| | <i>Revolução constitucionista</i> |
| | <i>Revolução de 1930</i> |
| | <i>Tratado de Petrópolis</i> |
| | <i>Tropeiros</i> |

Fonte: Questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 a 2012 (INEP, 1998-2012). Dados organizados pelo autor.

Não é do nosso interesse contabilizar quantas questões estão contidas nos diferentes períodos tradicionalmente recortados para a experiência brasileira, como Colônia, Império e República ou mesmo nos recortes mais amplos e também canônicos adotados pelos currículos escolares, como Pré-História, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Isso se justifica pelo fato de que em muitos momentos o exame propõe questões que avaliam relações entre presente e passado ou semelhanças e diferenças entre períodos históricos distintos. Pode-se, em uma questão, por exemplo, ao abordar o aspecto da formação cidadã, comparar um relato retirado da historiografia sobre a inquisição no Brasil e relacioná-lo a informações sobre os crimes cometidos contra os homossexuais no tempo presente. Assim, se decidíssemos enquadrar as questões nessas casas seculares que correspondem aos períodos históricos, acabaríamos por perder de vista a diversidade com que certas questões abordam as relações entre os diferentes períodos:

Questão 41

“Pecado nefando” era expressão correntemente utilizada pelos inquisidores para a sodomia. Nefandus: o que não pode ser dito. A Assembleia de clérigos reunida em Salvador, em 1707, considerou a sodomia “tão péssimo e horrendo crime”, tão contrário à lei da natureza, que “era indigno de ser nomeado” e, por isso mesmo, nefando.

NOVAIS, F.; MELLO E SOUZA, L. *História da Vida Privada no Brasil*. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (adaptado).

O número de homossexuais assassinados no Brasil bateu o recorde histórico em 2009. De acordo com o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis), nesse ano foram registrados 195 mortos por motivação homofóbica no País.

Disponível em: www.alembrasil.com.br/ultimas_noticias.php?codnoticia=3871. Acesso em: 29 abr. 2010 (adaptado).

A homofobia é a rejeição e menosprezo à orientação sexual do outro e, muitas vezes, expressa-se sob a forma de comportamentos violentos. Os textos indicam que as condenações públicas, perseguições e assassinatos de homossexuais no país estão associadas

- ☐ A à baixa representatividade política de grupos organizados que defendem os direitos de cidadania dos homossexuais.
- ☐ B à falência da democracia no país, que toma impeditiva a divulgação de estatísticas relacionadas à violência contra homossexuais.
- ☐ C à Constituição de 1988, que exclui do tecido social os homossexuais, além de impedi-los de exercer seus direitos políticos.
- ☒ D a um passado histórico marcado pela demonização do corpo e por formas recorrentes de tabus e intolerância.
- ☐ E a uma política eugênica desenvolvida pelo Estado, justificada a partir dos posicionamentos de correntes filosófico-científicas.

CH - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 11

Figura 9: Questão de número 41 da edição de 2010 do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Fonte: INEP, 2010.

Esses conceitos são mais propícios a discutirmos outra questão, pois refletem um fator importante que percebemos durante a análise, que é o fato de que a partir de 2009

experimentamos uma maior facilidade na categorização das questões que seriam pertinentes à disciplina História, ou seja, a partir do momento em que o ENEM se reestrutura para tornar-se ao mesmo tempo currículo prescrito e avaliado no Brasil, se faz notória também a adaptação das temáticas das questões a um formato vestibularizado, ou seja, que valoriza as diferenciações disciplinares e aborda os conteúdos já cristalizados na vulgata didática brasileira desse nível de ensino. Mas isso não se aplica apenas aos conteúdos de História do Brasil. Podemos encontrar em alguns anos do exame, verdadeiros blocos de questões de História, em que é possível visualizar, por exemplo, o aspecto disciplinar que a avaliação adota através da leitura das questões. É perceptível a recorrência a conhecimentos históricos bastante específicos, sem nenhum entremeio ou relação com as outras disciplinas que compõem as ciências humanas. O exemplo abaixo está na edição de 2009 do exame:

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 46 a 90



Questão 46

O Egito é visitado anualmente por milhões de turistas de todos os quadrantes do planeta, desejosos de ver com os próprios olhos a grandiosidade do poder esculpida em pedra há milênios: as pirâmides de Gizé, as tumbas do Vale dos Reis e os numerosos templos construídos ao longo do Nilo.

O que hoje se transformou em atração turística era, no passado, interpretado de forma muito diferente, pois

- A significava, entre outros aspectos, o poder que os faraós tinham para escravizar grandes contingentes populacionais que trabalhavam nesses monumentos.
- B representava para as populações do alto Egito a possibilidade de migrar para o sul e encontrar trabalho nos canteiros faraônicos.
- C significava a solução para os problemas econômicos, uma vez que os faraós sacrificavam aos deuses suas riquezas, construindo templos.
- D representava a possibilidade de o faraó ordenar a sociedade, obrigando os desocupados a trabalharem em obras públicas, que engrandeceram o próprio Egito.
- E significava um peso para a população egípcia, que condenava o luxo faraônico e a religião baseada em crenças e superstições.

Questão 47

O que se entende por Corte do antigo regime é, em primeiro lugar, a casa de habitação dos reis de França, de suas famílias, de todas as pessoas que, de perto ou de longe, dela fazem parte. As despesas da Corte, da imensa casa dos reis, são consignadas no registro das despesas do reino da França sob a rubrica significativa de Casas Reais.

ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Lisboa: Estampa, 1987.

Algumas casas de habitação dos reis tiveram grande efetividade política e terminaram por se transformar em patrimônio artístico e cultural, cujo exemplo é

- A o palácio de Versalhes.
- B o Museu Britânico.
- C a catedral de Colônia.
- D a Casa Branca.
- E a pirâmide do faraó Quéops.

Questão 48

Hoje em dia, nas grandes cidades, enterrar os mortos é uma prática quase íntima, que diz respeito apenas à família. A menos, é claro, que se trate de uma personalidade conhecida. Entretanto, isso nem sempre foi assim. Para um historiador, os sepultamentos são uma fonte de informações importantes para que se compreenda, por exemplo, a vida política das sociedades.

No que se refere às práticas sociais ligadas aos sepultamentos,

- A na Grécia Antiga, as cerimônias fúnebres eram desvalorizadas, porque o mais importante era a democracia experimentada pelos vivos.
- B na Idade Média, a Igreja tinha pouca influência sobre os rituais fúnebres, preocupando-se mais com a salvação da alma.
- C no Brasil colônia, o sepultamento dos mortos nas igrejas era regido pela observância da hierarquia social.
- D na época da Reforma, o catolicismo condenou os excessos de gastos que a burguesia fazia para sepultar seus mortos.
- E no período posterior à Revolução Francesa, devido as grandes perturbações sociais, abandona-se a prática do luto.

Questão 49

A Idade Média é um extenso período da História do Ocidente cuja memória é construída e reconstruída segundo as circunstâncias das épocas posteriores. Assim, desde o Renascimento, esse período vem sendo alvo de diversas interpretações que dizem mais sobre o contexto histórico em que são produzidas do que propriamente sobre o Medievo.

Um exemplo acerca do que está exposto no texto acima é

- A a associação que Hitler estabeleceu entre o III Reich e o Sacro Império Romano Germânico.
- B o retorno dos valores cristãos medievais, presentes nos documentos do Concílio Vaticano II.
- C a luta dos negros sul-africanos contra o *apartheid* inspirada por valores dos primeiros cristãos.
- D o fortalecimento político de Napoleão Bonaparte, que se justificava na amplitude de poderes que tivera Carlos Magno.
- E a tradição heroica da cavalaria medieval, que foi afetada negativamente pelas produções cinematográficas de Hollywood.

Ou então, podemos citar outro exemplo retirado da edição de 2010:

**Questão 20**

Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu
 tantas vezes?
 Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha
 da China ficou pronta?
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os césares?

BRECHT, B. *Perguntas de um trabalhador que lê*. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010.

Partindo das reflexões de um trabalhador que lê um livro de História, o autor censura a memória construída sobre determinados monumentos e acontecimentos históricos. A crítica refere-se ao fato de que

- ☐ A os agentes históricos de uma determinada sociedade deveriam ser aqueles que realizaram feitos heroicos ou grandiosos e, por isso, ficaram na memória.
- ☐ B a História deveria se preocupar em memorizar os nomes de reis ou dos governantes das civilizações que se desenvolveram ao longo do tempo.
- ☒ C os grandes monumentos históricos foram construídos por trabalhadores, mas sua memória está vinculada aos governantes das sociedades que os construíram.
- ☐ D os trabalhadores consideram que a História é uma ciência de difícil compreensão, pois trata de sociedades antigas e distantes no tempo.
- ☐ E as civilizações citadas no texto, embora muito importantes, permanecem sem terem sido alvos de pesquisas históricas.

Questão 21

As ruínas do povoado de Canudos, no sertão norte da Bahia, além de significativas para a identidade cultural dessa região, são úteis às investigações sobre a Guerra de Canudos e o modo de vida dos antigos revoltosos.

Essas ruínas foram reconhecidas como patrimônio cultural material pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) porque reúnem um conjunto de

- ☒ A objetos arqueológicos e paisagísticos.
- ☐ B acervos museológicos e bibliográficos.
- ☐ C núcleos urbanos e etnográficos.
- ☐ D práticas e representações de uma sociedade.
- ☐ E expressões e técnicas de uma sociedade extinta.

Questão 22

Substitui-se então uma história crítica, profunda, por uma crônica de detalhes onde o patriotismo e a bravura dos nossos soldados encobrem a vilania dos motivos que levaram a Inglaterra a armar brasileiros e argentinos para a destruição da mais gloriosa república que já se viu na América Latina, a do Paraguai.

CHIAVENATTO, J. J. *Genocídio americano: A Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1979 (adaptado).

O imperialismo inglês, "destruindo o Paraguai, mantém o status quo na América Meridional, impedindo a ascensão do seu único Estado economicamente livre". Essa teoria conspiratória vai contra a realidade dos fatos e não tem provas documentais. Contudo essa teoria tem alguma repercussão.

DORATIOTO, F. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002 (adaptado).

Uma leitura dessas narrativas divergentes demonstra que ambas estão refletindo sobre

- ☐ A a carência de fontes para a pesquisa sobre os reais motivos dessa Guerra.
- ☐ B o caráter positivista das diferentes versões sobre essa Guerra.
- ☐ C o resultado das intervenções britânicas nos cenários de batalha.
- ☒ D a dificuldade de elaborar explicações convincentes sobre os motivos dessa Guerra.
- ☐ E o nível de crueldade das ações do exército brasileiro e argentino durante o conflito.

Questão 23

Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.

AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. In: *Revista de História*. Ano 1, nº 3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).

A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a

- ☐ A impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado.
- ☒ B extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade.
- ☐ C rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social.
- ☐ D possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português.
- ☐ E troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo.

Entretanto, é possível mensurar o peso de alguns recortes temporais. Evidencia-se, por exemplo, a baixíssima representatividade das temáticas ligadas à Pré-história (1), História Antiga (3) e Idade Média (6) em detrimento, por exemplo, das temáticas ligadas ao Tempo Presente¹⁴. Senão, vejamos:

Tabela 5: Tempo presente nas questões de História na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM (1998-2012)

| 1998-2008 | | | | 2009-2012 | | | |
|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|-----------------|------|
| Tempo Presente | | Demais períodos | | Tempo Presente | | Demais períodos | |
| Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| 21 | 31,8 | 45 | 68,2 | 21 | 25,3 | 62 | 74,7 |

Fonte: Questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 a 2012 (INEP, 1998-2012). Dados organizados pelo autor

Do conjunto de questões de história no percurso de mais de uma década, o tempo presente ocupa 42 incidências, o que significa 28,2% do espaço ocupado pelos eventos do pós Segunda Guerra Mundial. Se olharmos o exame a partir de 2009, percebe-se uma pequena queda, ou seja, ao invés de avançar, o exame recrudescer um pouco em relação aos períodos mais próximos do presente. Isso pode ser atribuído a dispersão em recortes de curta duração ou acontecimentos mais pontuais da experiência brasileira, por exemplo.

Se adotássemos um critério mais estrito, como, por exemplo, os eventos que se desenrolam no Ocidente após a queda do Muro de Berlim, provavelmente essa frequência seria mais baixa ainda. Entretanto, mesmo levando em consideração que o nosso recorte é bastante amplo, o tempo presente possui um espaço que abrange um terço do exame, o que é significativo se levarmos em consideração as distintas temporalidades que podem (ou poderiam estar presentes mais efetivamente). Entretanto, isso não significa dizer que a prova

¹⁴ Tal investigação foi o foco de um artigo intitulado *A História do Tempo Presente no Exame Nacional do Ensino Médio (1998-2012): um Mapa de Conceitos, Competências e Habilidades* publicado em 13/06/14, cujo objetivo foi “mapear o espaço ocupado pelo tempo presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), especificamente nas questões de História do exame inseridas no quadro das Ciências Humanas e suas Tecnologias” (SOUZA e STAMATTO, 2014, p.1). Fizemos uma revisão dos números a partir da recategorização efetuada no processo de escrita do capítulo. O citado artigo está disponível para consulta nas referências que compõem a pesquisa. Em nosso recorte consideramos como pertencentes ao Tempo Presente os eventos pós Segunda Guerra Mundial visto o fato de que os eventos que sucederam dividiram o Ocidente e seus historiadores acerca da interpretação dos acontecimentos. Assim, “para além das especificidades nacionais e terminológicas [...] identificar etapas comuns na emergência de uma história do século XX no período pós 1945 dentro da escala ocidental europeia”. O impacto dos eventos pós 1945 define também a organização geracional dos pesquisadores ligados a essa temporalidade (LAGROU, 2009, p.3). Assim, serão consideradas como “questões do tempo presente” aquelas que tratem direta ou indiretamente de períodos/acontecimentos pós 45, mesmo na relação com as distintas temporalidades.

privilegia conhecimentos históricos atuais ou atualidades históricas e nem que isso se constitua em um problema para o ensino de história, como já dissemos, existem outras constatações ao longo do texto que são mais preocupantes do que se esse ou aquele período histórico é mais ou menos privilegiado.

O presente capítulo buscou conhecer os conceitos, competências e habilidades previstos para a disciplina História no *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e cotejá-los com as prescrições já conhecidas sobre os PCNEM através dos documentos produzidos pelo MEC e INEP, as matrizes de referência e seus respectivos objetos de conhecimento e as questões das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias realizadas entre os anos de 1998 a 2012.

Nos documentos que fundamentam o ENEM além da ausência de uma discussão propriamente historiográfica ou mesmo relacionada ao ensino de história, o que pode ser explicado pela necessidade de afirmar definitivamente o aspecto interdisciplinar do exame e pela própria ausência de intelectuais envolvidos com as questões do ensino de História na elaboração da matriz de referência, tem-se o conhecimento histórico reduzido às categorias *a priori* de *tempo* e *espaço*, ressaltando-se a importância do conhecimento espaço temporal das realidades sociais.

Apesar da proximidade conceitual em relação aos PCNEM, a matriz do ENEM mostra uma considerável divergência na forma de abordagem através do exame de suas expectativas de aprendizagem, ou seja, os conceitos podem ser os mesmos, mas o que se espera que se aprenda delas diverge consideravelmente. Além disso, os objetos de conhecimento e o exame das questões mostraram que, apesar da grande presença do que poderíamos conceituar dentro da rubrica de *conhecimento histórico* (enquanto referente ao comportamento temporal das sociedades) o exame está pouco preocupado com a formação de procedimentos históricos mais complexos, concentrando-se na vulgata histórica consagrada que consiste em uma tentativa de integração cada vez mais inflacionada de abranger os conteúdos da História nacional e mundial.

No comparativo entre os conceitos, competências e habilidades que constituem o conhecimento histórico no ENEM, percebe-se que o exame rompe com os pressupostos que fundamentam os PCNEM de História. As matrizes de referência mostram que o ENEM é um exame centrado em uma compreensão da história em que os sujeito, identidade, tempo e cidadania são vistos pela ótica de ação dos grupos e instituições sociais, políticas e econômicas, desaparecendo a interpretação desses conceitos através das experiências dos indivíduos próprios dos PCNEM.

Nas questões do exame percebe-se que as questões que mobilizam o conhecimento histórico discutem majoritariamente conteúdos conceituais substantivos em detrimento da construção de procedimentos históricos através de conceitos metahistóricos como tempo, espaço, memória, fonte, etc., o que vai de encontro ao destaque dado pelos PCNEM de

História a essas categorias. Quando deslocamos a análise para os procedimentos históricos no exame, percebeu-se que grande parte das questões aborda conhecimentos históricos já prontos nos enunciados e onde as fontes históricas servem muitas vezes apenas para fins de confirmação das informações dadas no enunciado.

A partir do próximo capítulo adentraremos a política do livro didático de História encabeçada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com enfoque para o Ensino Médio. Se nos capítulos decorridos investigamos a relação entre uma ponta e outra do sistema curricular brasileiro, ou seja, do currículo prescrito ao currículo avaliado na relação entre PCNEM e ENEM, pretendemos fechar a nossa análise investigando o *currículo apresentado ao professor* (SACRISTÁN, 2000) na forma dos materiais didáticos que seriam tradutores autorizados das políticas curriculares oficiais.

4 O SABER E FAZER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Após analisarmos os PCNEM de História em suas três versões e pelo ENEM no que ele pode oferecer para a compreensão do espaço ocupado pela disciplina história dentro do exame, chegamos à última política pública inserida no escopo de nossa investigação, que é o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), onde enfocamos especificamente os livros didáticos de História avaliados e distribuídos pelo referido programa.

Atualmente, os livros didáticos são umas das instâncias de discussão e objetivação do currículo brasileiro, ao lado não só dos PCNEM, como também das avaliações dos sistemas de ensino, como no caso do ENEM. O objetivo central desse capítulo foi investigar o grau de assentimento dos conceitos, competências e habilidades presentes nos livros distribuídos pelo PNLD em relação as duas políticas anteriores. O livro didático é um importante elemento nessa triangulação entre três locais onde se expressam diferentes formas de ajustamento da disciplina escolar história.

As fontes que nos auxiliaram na construção do texto, além dos livros didáticos de História, foram os documentos elaborados pelo programa, como os editais destinados a publicizar as prescrições às editoras e sociedade civil, além dos guias do livro didático que nos auxiliaram na escolha das obras. Nos livros, buscamos nas sessões de exercícios os principais conceitos, competências e habilidades trabalhadas pelas coleções, cotejando as informações sempre que possível com o manual do professor enquanto parte da obra que elenca os seus principais referenciais legais e curriculares.

Do ponto de vista da pesquisa histórico educacional no Ocidente, o livro didático pode ser abordado a partir de duas grandes matrizes de interpretação¹. A primeira é a abordagem da *transposição didática*, onde o livro é o local de conformação do *saber sábio* ou científico em um *saber a ser ensinado*, ou escolar (CHEVALLARD, 1991). Nessa visão, muitas vezes

¹ Essas duas grandes linhas interpretativas dizem respeito principalmente ao estudo dos saberes que são produzidos na escola. Cada uma busca explicar, à sua maneira, a natureza dos saberes veiculados. De acordo com André Seal (2005): “Nas duas últimas décadas, foram realizadas pesquisas educacionais que propunham novas perspectivas com relação às concepções dos saberes que circulam na escola de forma geral e dos saberes escolares em particular. Todas partem do princípio que a escola é um espaço de produção do conhecimento e não meramente de transmissão. Apresentam os saberes escolares como portadores de especificidades, de configurações singulares, próprias, e não como banalizações dos conhecimentos científicos” (SEAL, 2005, p.41).

impera a crítica vigilante sobre o quanto os livros didáticos acompanham ou não a pesquisa historiográfica no processo de adaptação, mesmo que à revelia das assertivas de Chevallard.

Entretanto, na segunda perspectiva, a da *história das disciplinas escolares* (CHERVEL, 1990), o livro figura enquanto um dos dispositivos que materializa a disciplina escolar não é apenas o suporte de conteúdos acadêmicos, mas também a soma de finalidades da disciplina, instituições escolares e sistemas de ensino. É através dele que o “núcleo constitutivo de uma disciplina escolar pode ser observado e examinado” (GATTI JUNIOR, 2004, p.29).

Não estamos aqui para alimentar qualquer dicotomia entre as contribuições de Chevallard e Chervel no tocante as especificidades que constituem a construção do saber escolar. Porém, em se tratando de uma investigação que aborda a conformação da disciplina história à reconfiguração das finalidades dos sistemas de ensino propostas nas reformas curriculares da década de 1990, pensamos que a perspectiva da história das disciplinas escolares é a mais adequada ao nosso propósito.

Assim, não basta exigir uma transposição didática do saber científico sem discutir as finalidades da disciplina, que são

produzidas em meio ao jogo de interesses do Estado, da corporação de professores, pais de alunos, dos movimentos sociais que refletem nas decisões do Congresso Nacional. São traduzidas em conceitos chave como formação para a cidadania e construção de identidades (individuais, de gênero, étnicas, locais e nacionais) e expostos em Parâmetros Curriculares e programas estaduais e municipais, e nos projetos pedagógicos de cada instituição escolar (FREITAS, 2010, p. 27).

Isso deve ser levado em conta principalmente se pensarmos a especificidade dos sistemas de ensino das sociedades ocidentais modernas, onde:

o desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva (CHOPPIN, 2002, p.7).

De forma semelhante, na história da educação brasileira, há o entendimento de que os livros didáticos são parte importante do processo de massificação do ensino. O crescimento do público escolar na década de 1960 ampliou as suas demandas de produção, visto a crescente precariedade das condições de trabalho e formação docente. Passaram então a orientar a ação pedagógica, transformando-se se nos modernos livros didáticos, caracterizados principalmente pela passagem “do autor individual à equipe técnica responsável pela

elaboração de produtos editoriais voltados para o mercado escolar; e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial” (GATTI JUNIOR, 2004, pág. 16).

Para os fins da tese, nos interessa a sua *função referencial ou curricular*, ou seja, enquanto tradução ou interpretação dos programas de ensino e depositário de conteúdos que se deseja ou desejou que fossem ensinados por uma determinada sociedade ou grupo social (CHOPIN, 2004, p. 553).

Na sua aproximação com os estudos sobre as políticas curriculares, o livro didático é compreendido enquanto uma das fases de sua objetivação proposta por Gimeno Sacristán (2000), que a coloca enquanto *currículo apresentado ao professor*, que nada mais é do que é aquele que faz o trabalho de tradução das orientações prescritas e seus conteúdos. Elas complementam a generalidade das prescrições, levando em consideração a formação a formação do professor e suas condições de trabalho (SACRISTÁN, 200, p. 104).

Portanto, reafirmamos a importância do livro didático para reforçar que este é um dos portadores de uma seleção cultural e, enquanto produto do mercado editorial avaliado e distribuído pelo estado brasileiro, possui estratégias de assimilação/adaptação as demandas educacionais que merecem ser melhores investigadas.

Em um primeiro momento abordaremos as especificidades que envolvem o livro didático de História e a sua inserção na experiência educacional brasileira enquanto parte de uma cadeia produtiva que envolve estado brasileiro, as editoras, alunos, professores, mídia, dentre outros. Além disso, como tal cadeia produtiva é mediada em grande parte pelas prescrições emanadas de uma política de estado que avalia, compra e distribui tais livros, abordaremos os aspectos históricos que caracterizam a relação do livro didático com o PNLD.

Logo em seguida abordamos as concepções de História e seu ensino presentes no PNLD através da análise dos editais do Programa voltados especificamente para a avaliação dos livros de História do Ensino Médio, buscando saber o quanto elas coadunam ou se afastam com as concepções que já vimos nas demais políticas educacionais anteriormente estudadas. Analisaremos os editais do programa.

Por fim, analisaremos nos livros didáticos de História a efetividade do que é prescrito pelo programa em termos de conceitos, competências e habilidade e a relação desses conteúdos com as prescrições dos PCNEM e ENEM. Devido à grande extensão das obras do ensino médio, algumas como mais de 500 páginas e geralmente marcadas por um currículo bastante enciclopédico, restringimos a nossa análise à uma amostra de cinco coleções, das quais três foram escolhidas por terem mantido presença constante nos guias e duas restantes

por serem estreantes no programa. Com esse critério de escolha, tentamos aliar na mesma pesquisa a tradição e a suposta novidade em termos de conteúdos conceituais históricos.

Assim, as coleções que melhor contemplam os nossos são: *História – das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia do Carmo R. Braick e Myriam Becho Mota, e *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Vieira Cotrim (que aparecem em todas as edições do PNLD para o Ensino Médio). Além disso, incluímos as estreantes na edição de 2012: *Ser protagonista da história*, de Fausto Henrique Gomes Nogueira e Marcos Alexandre Capellari e *Por dentro da História*, de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago.

Acreditamos que essas são as mais adequadas para percebermos o quanto os seus conhecimentos, competências e habilidades se alteraram em relação às outras formas de objetivação dos currículos de história que direta ou indiretamente prescrevem fórmulas curriculares, como os PCNEM ou das matrizes de referência do ENEM.

4.1. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: IMAGENS, DEFINIÇÕES E FUNÇÕES

Na esfera pública, espaço físico ou virtual onde os debates da sociedade civil se desenrolam, as pessoas comuns, colonistas, professores, alunos, pesquisadores constroem imagens do livro didático mais adequado à nossa sociedade ou a sociedade que estes fundariam se lhes fosse dada a chance. Algumas dessas imagens, mediadas sobretudo pela forma como os veículos de comunicação e seus formadores de opinião abordam as denúncias que volta e meia surgem sobre o livro didático brasileiro, mostram que

Longe de ser apenas um material instrucional que pode auxiliar sobremaneira o desenvolvimento do ensino/aprendizagem em sala de aula, o livro didático é um instrumento complexo por sua trajetória histórica, importância econômica, papéis ideológico e político que representa. Estado, autores, editores, professores, alunos, enfim, para os diversos agentes com ele envolvidos direta ou indiretamente, o livro didático possui os mais diferentes significados (SILVA e SIMAN, s.d., p. 1)

No Brasil, as definições sobre o que é o *livro didático* têm incorporado, nas últimas décadas, uma maior riqueza de significados. Percebe-se a passagem de uma *historiografia da falta*, onde a grande preocupação orbitou na denúncia ao caráter ideológico dos conteúdos e a sua defasagem em relação à pesquisa acadêmica, para a preocupação com aspectos ligados à sua produção, circulação, avaliação e usos. Isso implica em uma reavaliação sobre como os pesquisadores em ensino de história passaram a abordar o saber histórico presente nas obras didáticas (FREITAS, 2009, MUNAKATA, 1997 e OLIVEIRA, 2003).

Alguns autores, inclusive, optam por certo ecletismo na tentativa de operacionalizar uma definição que busque abranger todos os aspectos que o envolvem. Assim temos o livro didático como:

um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos à uma disciplina escolar (FREITAS, 2007, p.13).

Atualmente, opta-se por compreender o livro didático como um objeto cultural de grande complexidade e sentidos plurais, que, inscrito no componente maior da história da cultura, possui uma dimensão mercadológica, mas é também o sustentáculo dos conteúdos educacionais e métodos de ensino, transmissor de valores, representações, ideologias e suporte do contraditório ato que é a leitura (Cf. BITTENCOURT, 2008, p. 14 -15).

A escolha da investigação relativa à temática *livro didático de História* – produto cultural contraditório, mercadoria integrante da tradição escolar há pelo menos dois séculos, veiculador de visões de mundo e de sensibilidades -, expressa a compreensão da relevância que, historicamente, tais manuais têm ocupado no interior das culturas escolares, assim como em práticas culturais mais amplas. Para justificar tal relevância, basta rememorarmos que os livros didáticos constituíram - e constituem ainda hoje – se não a principal, uma das mais importantes referências impressas para a formação e inserção cultural de um expressivo número de discentes e docentes, principalmente os das classes populares (GALZERANI, 2013, p.10).

A nossa visão sobre a obra didática depende do lugar que ocupamos no sistema educativo. O livro, em sua função socializadora, é depositário de conteúdos, competências, habilidades, valores que traduzem as finalidades dos sistemas nacionais de ensino. Pedagogicamente, é indicador de teorias, métodos e técnicas de aprendizagem. Em seu aspecto material, é mercadoria produzida dentro de um conjunto de especificações técnicas de uma época e consumida dentro de um sistema econômico “cujas regras e usos [...] influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material” (CHOPPIN, 2002, p.13-14).

A importância do livro didático está situada também no fato também de ser uma das fases de objetivação do currículo dentro da tipologia adotado por Gimeno Sacristán (2000). Via de regra, visto que as prescrições curriculares nos documentos de estado não são capazes de serem compreendidas a ponto de orientarem totalmente a prática docente cotidiana dos professores, os livros didáticos surgem como materiais necessários que traduzam essas orientações a um formato compreensível e mais adequado à prática do professor. Assim,

A Filosofia da emancipação profissional topa com uma realidade com a qual se confronta para que esse discurso liberador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora da sua prática (SACRISTÁN, 2000, p.147)².

Tal afirmação serve inclusive para se matizar as responsabilidades atribuídas aos níveis político-administrativo no tocante a problemas encontrados nas práticas de ensino e lembrar que há “outros níveis de determinação nos quais o currículo se fixa e ganha significação para os professores” (SACRISTÁN, 2000, p.147). Portanto,

As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir *pré-elaborações do currículo para seu ensino*, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes oferecem o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem o seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Essa é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros –texto, que são autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores (SACRISTÁN, 2000, p.149).

4.1.1.As políticas de avaliação do livro didático: a ação do PNLD

É muito difícil abordar o livro didático de história sem acabar resvalando na discussão sobre o status mercadológico que envolve a produção didática no Ocidente e a sua relação com políticas educacionais de larga escala operacionalizadas pelo Estado.

De acordo com Kazumi Munakata (2012), ao falar dos meandros que envolvem o livro didático enquanto mercadoria, o mal-estar em torno desse objeto estaria em seu caráter de massificação da cultura e de como ela é produzida nas sociedades capitalistas contemporâneas, ou seja, de forma segmentada, destituindo o autor de sua “autonomia intelectual”.

Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia

² Ao listar alguns dos motivos que levam o professor a recorrer a outras elaborações dos currículos prescritos, como os livros didáticos, o autor elenca: 1. As complexas *demandas de ordem social e cultural* que a prática pedagógica deve, o que leva os professores a recorrerem a materiais que façam a seleção cultural de forma a cobrirem todo um espectro de tradições culturais e pedagógicas; 2. *O conteúdo da competência profissional*, que exigem do professor a consideração no ato educativo das várias peculiaridades psicológicas e pedagógicas que envolvem o processo em consonância com os conhecimentos da sua área em um tratamento minimamente coerente, visto que “As exigências da educação escolarizada crescem mais depressa do que a melhora da qualidade dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p.148); 3. As várias *lacunas de formação do professor*, o que dificulta “que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática” (SACRISTÁN, 2000, p.148); 4. *As condições do trabalho docente*, em que fatores como a quantidade de alunos, as atenções à casos específicos, as rotinas administrativas, etc. se somam ao ato de planejar e ensinar.

(burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como “muletas”. Nessa declaração de princípios, dispensava-se mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo (MUNAKATA, 2012, p.63).

Entretanto, o próprio autor adverte de que no processo de *mise em écriture* (conversão para escrita), mesmo no século XV, não houve a simples substituição dos monges copistas pelo artesão-caixista, mas sim um processo de repartição de tarefas entre operadores manuais. Um outro entrave é ideia de que mercado e cultura são conceitos contraditórios, esquecendo que os livros em sentido “gutenberguiano” foram e são feitos para serem constituídos de saberes especializados que devem ser comprados, lidos e divulgados (MUNAKATA, 2012, p.53-57). Além disso, do ponto de vista da constituição dos sistemas nacionais de ensino dos estados modernos

A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012, p.59).

Portanto, um dos componentes de grande peso no circuito de produção e circulação do livro didático é o Estado. O que muda dentro das realidades específicas é o grau de intervenção que pode ser dado ou não às editoras. Em diferentes países, no processo de aquisição e distribuição das obras didáticas aos seus respectivos sistemas de ensino, o grau de intervenção muda consideravelmente³.

As políticas para o livro didático no Brasil remontam a década de 1930 sob rubricas e finalidades distintas, mas atualmente, é o PNLD o atual intermediário na relação entre o mercado editorial e o estado brasileiro enquanto financiador da compra de livros para a Educação Básica. O PNLD “é uma política de incentivo à produção e qualificação de

³ Se no Chile tem-se um complexo processo de avaliação, com diferentes etapas e exigências do Ministério da Educação, na Espanha as editoras usufruem de bastante liberdade para a elaboração de livros didáticos, sendo a compra condicionada em grande parte pela escolha docente e com a possibilidade de produção de materiais didáticos digitais pelos próprios professores e administrações educativas, pedagogos, empresas, etc. Por outro lado, no Japão, existe uma maior possibilidade de intervenção das instâncias governamentais na decisão sobre a circulação das coleções didáticas em seus sistemas de ensino, mesmo que, de forma semelhante a outras realidades, o setor privado também usufrua de certa liberdade. Mas o que é comum a todas essas realidades é o fato de considerarem o livro didático como importante suporte da escolarização, tendo, inclusive primazia na escolha dos professores. Além disso, optam pela distribuição gratuita desses materiais e, de formas variadas, estabeleceram critérios de avaliação e regulação da produção didática enquanto políticas de estado (DIAZ e MUÑIZ, 2014, p. 28-47).

materiais didáticos e visa estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas públicas brasileiras, nos níveis fundamental e médio” (SOUZA, 2014, p.1)⁴.

Em um breve histórico, o referido programa foi criado em 1985 pelo decreto 9.154 de 01/08/1985, mas a avaliação sistemática dos seus padrões de qualidade teve início no ano de 1995, quando sob o nome de *avaliação pedagógica*, passaram a ser objeto de controle do estado para além do controle ideológico ou adoção dos padrões do setor privado (BEZERRA, 2006). Consolidou-se na década de 1990 a passagem da censura por parte do governo brasileiro para a preocupação com o controle de sua qualidade (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 229).

Anteriormente, o programa tinha apenas a função de intermediar a escolha dos professores e a produção editorial, “sem que houvesse a referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor” (BEZERRA e LUCA, 2006, p.31-2). Na tentativa de impedir a ação plena de oligopólios editoriais, devido à entrada maciça do capital estrangeiro no setor, a partir da década de 1990, os livros passaram a ser objeto de fiscalização do estado brasileiro para além do simples controle político-ideológico ou da entrega cega aos critérios de qualidade do setor privado.

Assim, a partir de 1995, a avaliação passou a ser encabeçada por especialistas em cada área de ensino através da criação de comissões por área de conhecimento, que passaram a ser coordenadas não mais pelo MEC, e sim, pelas universidades, que tomaram a dianteira do processo, o que reforçou “a autonomia do trabalho técnico, que passou a ser feito pelas universidades” (KNAUSS, 2010, p.299).

Do ponto de vista da experiência histórica brasileira, programas como o PNLD seriam exemplos da renovação do sistema de ensino brasileiro surgidas com a redemocratização do país, em que, após mais de duas décadas de cerceamento das liberdades políticas, civis e intelectuais, optou por um modelo de condução das políticas educacionais baseada na não interferência direta do governo no campo da produção editorial, deixando à oferta da produção didática à cargo da iniciativa privada e estabeleceu a livre escolha dos livros pelos professores (KNAUSS, 2009, p.299). Do ponto de vista econômico, a avaliação dos livros

⁴ O ciclo dessa política cumpre, grosso modo, quatro etapas, a saber: 1. Publicação de um **edital** que arrola as prescrições e critérios adotados pelo programa para inscrição e avaliação das obras; 2. **Inscrição das obras** que serão avaliadas, o que inclui uma triagem prévia para saber se as coleções inscritas atendem a critérios materiais e gráficos mínimos; 3. **Avaliação** por especialistas da área que seguem uma ficha de avaliação, que, por sua vez, está em consonância com os editais do programa e; 4. Publicação do **guia do livro didático** onde constam as resenhas das coleções aprovadas, destacando pontos fortes e fragilidades detectadas na avaliação (SOUZA, 2014).

didáticos fixou parâmetros de qualidade para os produtos comprados pelo estado brasileiro e distribuído aos demais entes federados (Cf. SPOSITO, 2010, p. 22-3)⁵.

Os autores/pesquisadores/avaliadores da área de História também se preocupam em afirmar a necessidade de uma política avaliativa enquanto mecanismo de reajuste e adaptação da produção editorial, o que se reflete na melhora da qualidade, tanto em forma quanto conteúdos, das coleções apresentadas. É interesse direto das editoras manterem-se competitivas em um circuito de produção que depende em grande parte dos recursos liberados pelo programa. As mudanças aparecem principalmente no fato de cada vez mais as coleções estarem atentas a não veiculação de estereótipos, preconceitos, erros conceituais e de informação, desatualização e desatualização historiográfica e pedagógica, proselitismo, incoerências metodológicas entre o anunciado e o exposto nos livros (BEZERRA, 2006; GATTI JÚNIOR, 2004; LUCA, 2004 e 2006; MIRANDA, 2004; STAMATTO, 2007).

Entretanto, a grande movimentação de somas dos cofres públicos e as cifras astronômicas de investimento das editoras contribuem em parte para que o PNLD receba uma considerável parcela de atenção da opinião pública e dos pesquisadores em Educação e do Ensino de História. No debate público, as críticas assumem tons distintos e, às vezes, bastante contraditórios, ora oscilando entre a crítica a uma suposta defesa ideológica dos livros a regimes socialistas e ideias esquerdizantes, posições moralizantes sobre o conteúdo das imagens e mesmo a reinvidicação de um autoritarismo gramatical em relação aos textos.

Quando o assunto é o próprio programa do livro didático, a crítica acaba saindo do aspecto ideológico dos livros enquanto objetos que deveriam fornecer uma posição neutra da história e recaí no espanto com o excesso de relativismo em torno dos processos de avaliação, ou seja, os livros são criticados por serem subjetivos, ideológicos e comprometidos com visões de mundo e o programa de onde esses livros emanam ao serem avaliados é considerado relativista demais em sua avaliação. O problema está em todos os lugares e ao mesmo tempo em lugar nenhum.

De acordo com Sonia Regina Miranda e Yara Cristina Alvim (2014), setores da sociedade ainda alimentam a ideia de História enquanto relato objetivo dos acontecimentos e da ciência em geral como sinônimo de objetividade e verdade, esquecendo que a História é

⁵ Para Sposito, avaliação dos livros didáticos está assentada em alguns dos fundamentos que caracterizam a ação dos estados modernos na contemporaneidade, que são: 1. *Razão*: enquanto planejamento racional das ações; 2. *Globalização*: que exige a criação de parâmetros de avaliação que não se baseiem apenas em critérios locais, mas em indicadores quantitativos internacionais e valores qualitativos próprios das democracias liberais do Ocidente; 3. *Crise*: enquanto consciência das incertezas próprias das sociedades capitalistas contemporâneas, o que exige cada vez mais a capacidade de planejamento e avaliação das ações; 4. *Custos*: o reconhecimento da relação custo/benefício como parte do processo de racionalização dos investimentos estatais (SPOSITO, 2006, p.8).

conhecimento plural e multiperspectivado mesmo que em torno de um método comum (ALVIM e MIRANDA, 2014).

Antes de tudo, trata-se de um olhar sobre a verdade como saber acabado e unívoco e, ao lado disso, um olhar sobre o saber histórico como uma narrativa que apresenta uma seleção de fatos reais e verdadeiros, constituídos a partir de uma operação pautada na busca da exatidão (ALVIM e MIRANDA, 2014, p.394)

Mas a crítica ao programa situa-se também em um outro espectro de análise que coaduna com algumas posições já ponderadas por esse trabalho ao analisar a literatura sobre os PCNEM de História e o ENEM no Brasil. Ela se refere a um certo tipo de posicionamento em torno de referenciais “críticos” que apontam os malefícios de algumas das políticas públicas educacionais no Brasil como prejudiciais a prática docente. No caso do PNLD, uma análise bastante comum é acusar a distribuição de livros didáticos pelo estado brasileiro de “alienarem o professor da Educação Básica” e ao mesmo tempo

criticam este mesmo professor por fazer do livro didático seu único instrumento de trabalho, nos deixando a sensação de ‘terra arrasada’ – nada e ninguém escapa desse discurso, que desconsidera as condições de trabalho do professor, os espaços de formação desses profissionais e tampouco os pensa como protagonistas no processo de utilização e apropriação pelo qual o livro didático passa em suas mãos (COSTA e OLIVEIRA, 2014, p.9).

Para Sacristán (2000) é um absurdo pensar que o professor deva ser a fonte de toda a informação e conhecimentos específicos necessários a concretização do currículo, ainda mais em sociedades em que a diversidade de canais de informação e comunicação só se amplia. O uso de meios didáticos que traduzem as prescrições curriculares ou se tornam elas próprias o currículo seguido pelos professores é algo inerente à própria atividade docente e do próprio funcionamento do atual sistema curricular.

A dependência dos professores de materiais que traduzem as prescrições elaboradas nas instâncias políticas administrativas é, em muitos países, à exemplo do Brasil, uma peculiaridade de seu sistema curricular. Recomendar a supressão desses materiais (como livros-texto) que proporcionam ao professor modelos pré-elaborados de currículo, como sugerem certas alas mais críticas do nosso discurso educacional, seria “deixar boa parte deles sem saída alguma” (SACRISTÁN, 2000, p.149).

É um discurso que, geralmente, ao fazer a crítica aos setores que consomem esse livro, propõe alternativas que dependem muito mais da mudança de toda uma estrutura social, política, econômica e cultural. Mesmo se a questão de formação de professores é vista como via de possibilidade contra a primazia dos livros didáticos, nunca é a formação que temos, é

sempre uma formação que ainda vai chegar, em algum momento. Para poder usar um livro didático de qualidade e socialmente referenciado, os professores devem derrubar toda uma ordem social existente.

A relação entre as editoras e as políticas públicas de avaliação, compra e distribuição de livros didáticos no Brasil não pode ser vista como uma via de mão única. Em se tratando das reformas curriculares brasileiras, da mesma forma que as editoras sempre estiveram interessadas em cumprir as exigências propostas pela reconfiguração curricular dos PCN, não se pode negar que, em outros momentos da história do ensino no Brasil, as obras didáticas também exerceram importante influência na definição dos currículos propostos nas reformas encabeçadas pelo estado (GATTI JUNIOR, 2004, p.22).

Atualmente, do ponto de vista da organicidade do programa, não se pode separar a avaliação de livros didáticos em relação ao nível de ensino a que estão destinados. Todos funcionam sobre a rubrica PNLD. Entretanto, a avaliação para o Ensino Médio possui algumas singularidades que merecem destaque.

A gênese das políticas de avaliação e distribuição dos livros didáticos para o Ensino Médio está atrelada ao Projeto de Lei nº 4.012, de 2001, do deputado José Carlos Coutinho, que reivindicava a extensão do acesso gratuito aos livros até o 3º ano do ensino médio em cumprimento ao artigo 208 da constituição Federal referente a universalização desse nível de ensino, visto que, de acordo com o parlamentar, o elevado preço dos livros didáticos seria um dos atenuantes da evasão escolar. A política do livro à época abrangia obrigatoriamente apenas o Ensino fundamental (MELO, 2012, p. 62-63).

Apesar de arquivado, o argumento do referido PL tem a sua legitimidade reconhecida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que decide, através da Resolução n. 038, de 15 de outubro de 2003, ampliar o alcance dessa política através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A partir de 2007, passa a ser tratado em documentos oficiais também como PNLD para o Ensino Médio. Até o ano de 2004, o referido programa atendia apenas às componentes Língua Portuguesa e Matemática. A extensão gradativa para as outras componentes curriculares se dá com Resolução n. 20, de 24 de maio de 2005, tendo sido a disciplina História sido contemplada em 2007 (MELO, 2012, p.64-65).

Uma outra característica do PNLD para o Ensino Médio é o fato de as coleções didáticas terem de se adaptar as especificidades desse nível estruturado em torno de áreas de conhecimento previstas nos PCNEM, abrindo-se inclusive a possibilidade de inscrição de obras interdisciplinares no edital. À época do primeiro edital para a área de História,

esperava-se a análise dessas coleções por mais de uma equipe disciplinar e esperava-se também que o mercado didático respondesse com obras voltadas a contemplar a relação entre as diferentes componentes curriculares da área. Entretanto, a separação por parte do MEC das equipes disciplinares em universidades distintas e a própria estreiteza das editoras na elaboração de propostas de livros interdisciplinares, resultou na inscrição de apenas uma obra que justapunha História e Geografia (KNAUSS, 2009, p.300-301).

Algo que deve ser mencionado também é o perfil das obras de História voltadas para o Ensino Médio, marcadas em grande parte pelo seu aspecto informativo e enciclopédico no tocante aos conteúdos em detrimento de um tratamento mais acurado em relação aos processos metodológicos do conhecimento histórico e do ensino aprendizagem. Assim, as obras estão mais preocupadas com a presença de determinadas informações e conceitos da vulgata histórica específica ao invés do “saber fazer” da disciplina. Tal realidade se materializa na forma pontual das coleções de incorporar tais aspectos nas obras, fazendo-se muitas vezes o “enxerto” de capítulos específicos sobre a discussão dos procedimentos metodológicos e discussão metahistórica da disciplina (LUCA, 2004, KNAUSS, 2009; SOUZA, 2011).

Mas ao que tudo indica, a dificuldade de novos arranjos curriculares, nos livros didáticos de História não é algo recente. Ao colocar em retrospectiva os avanços em relação aos problemas levantados no documento *Recomendações para uma política pública do livro didático* (1999-2001), Itamar Freitas e Margarida Oliveira (2014) apontam que a “cristalização de uma concepção de livro didático” ainda é um problema que persiste 15 anos após o lançamento do documento.

Entende-se como parte dessa cristalização “a acomodação dos autores e editores a um modelo de livro didático que se transformou em padrão”, caracterizando-se tal modelo pela “incapacidade de diferenciar (entre uma e outra coleção) conhecimentos e habilidades singulares a cada título, seja em termos de abordagem, seja em nível de aprofundamento e, principalmente, de critérios de seleção de conteúdo”, o que leva ao uso de habilidades idênticas em obras que se anunciam a partir de filiações teóricas distintas (OLIVEIRA e FREITAS, 2014, p. 17).

Esses aspectos elencados acima formam algumas das principais características relativa à política do livro didático para o Ensino Médio. Concatenamos nesse tópico aspectos positivos e negativos gerais levantados pela literatura do ensino de história, mas é necessário saber de forma mais pontual o que dizem os pesquisadores do ensino de história sobre as obras didáticas que tem figurado nos processos avaliativos.

4.1.2. O que dizem os pesquisadores sobre as políticas do livro didático para o ensino Médio?

O livro didático é um dos objetos mais investigados no conhecimento sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas, assim como na constituição das disciplinas escolares no Ocidente e um “dos símbolos mais fortes da educação escolar no mundo contemporâneo” (GASPARELLO, 2013, p.19). Do ponto de vista epistemológico, o livro didático tem se constituído como um importante locus de investigação da história do ensino de história, que, ao concatenar o estudo das práticas profissionais e seus sujeitos com a investigação das matrizes acadêmicas ou intelectuais que a referendam, contribui para uma abordagem interdisciplinar que coloca uma mudança de perspectiva sobre o papel das instituições e saberes escolares, deslocando-os da perspectiva de meros reprodutores culturais para o entendimento das possibilidades de apropriação que eles permitem (GASPARELLO, 2013, p.20-21).

Existe toda uma literatura que a anos, principalmente pelo lugar privilegiado que seus interlocutores ocupam dentro do processo de avaliação das coleções, se dedica a afirmar a importância do PNLD para a Educação Básica. Alguns estados da arte sobre o tema confirmam o fato de que a solidificação do processo de avaliação encabeçado por essa política nos últimos 10 anos pode ser considerada como um elemento potencializador do crescimento da produção intelectual que investiga o livro didático de História no Brasil (GASPARELO, 2013; CAIMI, 2013)

Assim, não é muito difícil imaginar os cortes que uma revisão de literatura dessa natureza precisa realizar. Se pensarmos que a maioria esmagadora dos livros que são consumidos no sistema de ensino brasileiro e são pesquisados pelos interessados na temática são oriundos da avaliação encabeçada pelo PNLD e levando-se em consideração a grande gama de enfoques que podem ser dados a uma pesquisa sobre livro didático (concepções de história, ensino, aspectos gráficos e materiais, usos, prescrições estatais, entre outros) a ideia de um texto que sintetize “a” literatura sobre os livros que passam pela avaliação do programa se faz praticamente impossível e pouco eficaz (pela abrangência) à nossa discussão.

Portanto, circunscrevemos à nossa revisão aos trabalhos que discutem as prescrições presentes na referida política curricular, enfocando a relação dessas prescrições com as mudanças e permanências nos conteúdos e expectativas de aprendizagem nos livros didáticos

de História ou que abordem a relação do programa com outras instâncias curriculares. Organizamos os escritos em ordem cronológica.

Constatamos através dessa revisão o quanto a discussão sobre as políticas públicas de livros didáticos para o Ensino Médio precisa avançar. Encontramos poucos autores que discutam a relação do PNLD para esse nível de ensino com os conteúdos das obras ou as demais instâncias de objetivação do currículo. Devemos levar em consideração que o referido programa já possui mais de uma década desde a sua fundação. Entretanto, o que se pode notar nas buscas realizadas nos repositórios virtuais é que o ensino de história no nível fundamental ainda é a principal instância de discussão da pesquisa acadêmica sobre o livro.

O primeiro trabalho a ser levantado é de minha própria lavra e foi a partir dele que se gerou uma série de questionamentos sobre as mudanças e permanências nos conteúdos da disciplina história do ensino médio. A dissertação *Conteúdos Conceituais nas coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático (1997- 2005)?* teve como objetivo conhecer as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais dos livros didáticos de História antes e depois de serem avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Usando como balizador da análise as prescrições dadas pelos editais do programa sobre os conceitos históricos, procuramos saber se o PNLEM foi responsável por mudanças significativas nos conteúdos conceituais das coleções (SOUZA, 2011).

O trabalho concluiu que as coleções didáticas de História analisadas antes e após o processo avaliativo do PNLEM são caracterizadas muito mais pelas permanências em seus conteúdos conceituais do que pelas mudanças, tanto nos conteúdos meta-históricos quanto nos conteúdos substantivos. A incorporação dos conceitos considerados importantes no Ensino de História conforme o edital do PNLEM é parcial. As obras adotam alguns dos conceitos elencados pelas indicações governamentais, mas, em grande parte, não abrem mão da vulgata já consagrada. Essa dissertação nos ajudou a expandir o horizonte de expectativas em relação a uma análise mais eficiente das políticas públicas para o ensino de história.

Em seguida, temos a dissertação *Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas*, Fernando Garcez de Melo (2012), que avalia o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio a partir da observação do processo de escolha, distribuição e uso dos livros de História em Goiânia entre os anos 2007 e 2011. O trabalho nos forneceu um histórico mais acurado das finalidades e dispositivos legais que fundamentaram a extensão do PNLD para o Ensino Médio, com a vantagem de deslocar a narrativa sobre a trajetória do programa dos quadros institucionais do programa, ou seja,

pesquisadores/avaliadores do ensino de história no Brasil abertamente comprometidos com a manutenção dessa política (MELO, 2012, p. 3).

O trabalho conclui de forma ambivalente. Ao mesmo tempo que recorre a algumas críticas que reproduzem ingenuidades e denunciamentos pouco úteis à discussão sobre as políticas educacionais (como acusação da “neoliberalidade” inerente ao PNLD, os interesses ideológicos por trás dessas políticas e da associação direta de “racionalidade” e “eficiência” com pressupostos tecnicistas), o trabalho também mostra, a partir do estudo de uma realidade local, a impossibilidade do objeto cultural livro didático atender a todas as demandas legais e pedagógicas, sejam elas oriundas do Estado, professores e alunos.

Isso reforça um elemento que já havíamos dito na revisão de literatura do primeiro capítulo da nossa pesquisa: é no exame das realidades locais que se pode mensurar o grau de apropriação das prescrições presentes nos documentos das políticas educacionais, o que acrescenta outros matizes a compreensão da relação estado e sociedade através da execução das políticas públicas educacionais.

Alguns outros trabalhos configuraram-se importantes na discussão dos limites das políticas educacionais para a disciplina na mudança de enfoque dos conteúdos escolares. Os trabalhos de Daniel Gomes (2013) e Gabriel Luiz Bandouk estão circunscritos especificamente na discussão sobre o limite de intervenção do PNLD para o Ensino Médio nos conteúdos das obras didáticas.

O primeiro, *Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros de História: a colonização após as leis 10.639/2003 e 11.645/2008*, investiga as possíveis mudanças empreendidas pelo programa nos livros didáticos a partir da incorporação das leis sobre a história e cultura afro-brasileira nos critérios do programa. A análise se dá em uma coleção didática mais utilizada pelas escolas de Cabo Frio, no Rio de Janeiro.

O autor conclui afirmando que existem poucas mudanças estruturais no tratamento das relações étnico-raciais através da análise da abordagem historiográfica referente à escravidão no Brasil, imperando uma simplificação explicativa sobre essa relação que privilegia a valorização da cultura europeia ou do colonizador, fruto da escolha preferencial de uma abordagem cronológica não só dos livros, mas dos próprios professores entrevistados na pesquisa (GOMES, 2013). Entretanto, essas são conclusões muito amplas dentro de um universo de análise tão restrito, mas mostra a preocupação em saber a efetividade do PNLD nas mudanças dos conteúdos do Ensino Médio.

Já o trabalho de Gabriel Luiz Bandouk (2014), investiga a relação entre iconografia e a escrita nos livros didáticos de História para o Ensino Médio através da análise de duas

coleções do PNLD 2012 comparando-as com outras quatro coleções que circularam no Brasil entre as décadas de 1960 e 1990, de forma a perceber as mudanças e permanências e o impacto do programa no processo. Além da análise das coleções, o trabalho coteja entrevistas de editores de obras didáticas e professores da rede pública de ensino de São Paulo.

O autor mostra que o PNLD para o Ensino Médio foi capaz de estabelecer mudanças positivas na iconografia didática, apesar dos lentos avanços em matéria de conteúdos conceituais, principalmente no tocante a possibilidade de aprofundamento das demandas interdisciplinares do Ensino Médio. Na pesquisa pela iconografia didática das décadas de 1960 até o pós-PNLD, o autor afirma mudanças positivas, retirando-se paulatinamente a centralidade da obra em torno do texto principal em que “tanto a imagem como a escrita eram incompatíveis com uma leitura mais reflexiva voltada para análise de documentos e textos históricos em geral” (BANDOUK, 2014, p.130). Nas obras pós-PNLD existe uma melhora não somente ligada aos aspectos gráfico-editoriais, como também o fato de que

Se o texto central dessas obras não tem apresentado grandes mudanças, permanecendo ainda monodisciplinar, eurocêntrico e cronológico, é inegável que a inclusão de boxes com outras leituras [...] pode estar contribuindo para uma história mais investigativa, associada a uma aprendizagem em que o estudante consiga relacionar o conteúdo aprendido com a sua realidade social, interagir com o professor, reconhecer-se como agente ativo na construção do conhecimento e posicionar-se diante das questões polêmicas do mundo em que vive (BANDOUK, 2014, p.132).

Uma outra publicação importante encontrada recentemente é o trabalho de Edilson Aparecido Chaves e Tânia Maria F. Braga Garcia, intitulado *Avaliação de livros de História por alunos do Ensino Médio*, que investiga as concepções e usos dos livros didáticos de História do PNLD de 2012 através de uma amostra de 112 alunos entre 14 e 17 anos em uma escola do campo de Curitiba. O trabalho busca aproximar as discussões sobre as prescrições curriculares estabelecidas pelo programa com a experiência da sala de aula apoiando-se nas categorias rusenianas sobre o livro didático (BRAGA e CHAVES, 2014).

O mérito do trabalho está em mostrar as ambiguidades existentes nas concepções dos alunos sobre o livro didático e o relativo descompasso entre aquilo que o programa, professores e os alunos consideram como sendo um bom livro de História. Os alunos mostraram inclinação a exposição cronológica dos conteúdos ao mesmo tempo que consideram importante livros que tragam diferentes linguagens e documentos que construam procedimentos históricos. Além disso, mostraram predileções por exercícios que mesclam, além de objetividade e problematização, a instrumentalização para trabalharem questões com o formato utilizado pelo ENEM (BRAGA e CHAVES, 2014, 344-347).

Na mesma trilha sobre os usos dos livros didáticos e o processo de recontextualização das prescrições curriculares oficiais, o trabalho de Ana Maria Monteiro (2013), a partir da análise de uma obra didática antes e depois de sua aprovação pelo PNLEM de 2007, busca compreender como o autor didático reinterpreta os textos e contextos das políticas públicas e as orientações curriculares do estado brasileiro a partir de sua cultura profissional e posicionamento político, criando um processo que “hibridiza os discursos oficiais com suas concepções e perspectivas sobre o que deve ser um livro didático de História” (MONTEIRO, 2013, p.220), ressaltando determinados aspectos e fazendo silêncio sobre outros que constam nos documentos das políticas públicas de forma a dar coerência ao discurso, mas que em alguns momentos gera ambiguidades interpretativas.

Em termos de estado da arte sobre a especificidade do nosso tema, é o que podemos apresentar ao leitor até o momento. A utilidade desse breve inventário é mostrar que a ambiguidade (ou ambivalência) que encontramos na discussão sobre os livros didáticos de história é fruto dos diversos contextos e sujeitos com os quais ele se relaciona. Os critérios de análise dos pesquisadores muitas vezes se chocam com os artifícios interpretativos empregados por aqueles que o produzem, avaliam e consomem esse objeto cultural.

Mais uma vez fica claro que a análise das políticas públicas e dos dispositivos que lhe dão materialidade deve sempre levar em conta os contextos de sua aplicação em relação a possibilidade de efetividade dos discursos. E, ao que tudo indica, parece que o mesmo pressuposto tem se tornado válido para a pesquisa acadêmica ao aproximar-se desse fértil terreno de construção de significados mesmo na posse das teorias mais relativistas e sofisticadas.

Entretanto, ao passarmos agora a investigação dos conhecimentos, competências e habilidades presentes no PNLD e nos livros didáticos de História avaliados por essa política, não podemos fazer apenas a mera constatação dessa ambiguidade, mesmo sabendo que elas são fruto da forma como as políticas públicas são elaboradas e recontextualizadas. Assim, tais ambiguidades não são um problema em si, mas não podem ser simplesmente naturalizadas ou reificadas como apanágio a um relativismo que, quando excessivo, se torna intelectualmente populista. Arelados as demandas formativas dos currículos estão as trajetórias dos milhões de jovens que passam pelo Ensino Médio no Brasil.

Buscar progressos e maneiras de tornar as instâncias de objetivação dos currículos brasileiros para o ensino de História mais condizentes com funções sociais do conhecimento histórico na sociedade não significa alinhamento a qualquer racionalidade tecnicista ou tecnoburocrática e sim a discussão sobre o que efetivamente faz sentido ser ensinado

enquanto conteúdos e expectativas de aprendizagem. O fato das identidades do Ensino Médio no Brasil serem historicamente contraditórias não pode se tornar a constatação em si, mas sim um ponto de partida para a ampliação dos horizontes.

4.2. CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD) DO ENSINO MÉDIO

Ao investigarmos as concepções de História e ensino que subjazem o PNLD para o Ensino Médio, fica visivelmente claro o aspecto disciplinar de uma política pública inserida em um ensino médio que organiza os conhecimentos em áreas.

Nos últimos 10 anos, o PNLD, seja voltado para o Ensino Fundamental ou Médio, se caracteriza pela presença de uma gama de pesquisadores que constituem um quadro heterogêneo de percursos formativos ligados à discussão da História da educação brasileira, da história das disciplinas escolares, dos currículos em perspectiva sincrônica e diacrônica, teorias da aprendizagem e tantas outras áreas que, de uma forma ou de outra desemboram nas questões do ensino de História no Brasil.

Em um primeiro momento, o que se pode depreender dessa afirmação é que o referido programa tem como marca o seu diálogo direto com a multiplicidade de olhares advindos da pesquisa de ponta. Estes nomes que se fazem constantemente presentes não são responsáveis apenas pela avaliação em si e a produção dos documentos que lhe são inerentes, mas também por uma produção intelectual responsável por legitimar a importância do processo de avaliativo⁶.

O PNLD de História parece ter se tornado o braço político educacional dos pesquisadores do ensino de história no Brasil na tentativa de influenciar cada vez mais às mudanças nos currículos brasileiros, levando-se em conta, principalmente o fato do livro didático hoje ser considerado uma de suas principais instâncias de orientação, ameaçado nos últimos anos pelo peso cada vez maior do ENEM.

⁶ Ver Anexo 3. A primeira coisa que deve ser constatada é que a natureza da forma como é conduzida a avaliação dos livros didáticos através do PNLD impede a patrimonialização da avaliação em torno de uma equipe restrita. O PNLD reúne uma extensa gama de profissionais ligados ao Ensino de História ou áreas correlatas a sua aprendizagem. A cada uma das avaliações o quadro mostra um significativo crescimento, o que mostra a importância do programa em relação ao cumprimento das finalidades e metas relacionadas ao Ensino Médio no país e a própria solidificação do programa de avaliação para esse nível enquanto parte do hall de políticas públicas de grande extensão. Além disso, é perceptível entre os anos uma alta taxa de renovação dos quadros, principalmente dos avaliadores. Se fizermos uma leitura breve do quadro abaixo veremos que apenas quatro nomes permaneceram no conjunto das três avaliações.

Mas, além da preocupação em influenciar diretamente a mudança nos currículos brasileiros, está também a discussão sobre a necessidade de adequar-se a reconfiguração do Ensino Médio e suas áreas de conhecimento sem perder de vista a especificidade do que é o conhecimento histórico e a sua função social. O PNLD é a “casa forte” desse grupo na discussão das políticas públicas brasileiras.

Em 2004, as professoras Tânia Regina de Luca e Sonia Regina Miranda já delineavam a questão da seguinte forma:

É assente, entre os historiadores, que os sujeitos sempre se posicionam a partir de um lugar social e que os olhares que assumem são permanentemente contingenciados por circunstâncias que emergem em função de tais lugares. Parece pertinente, portanto, que se faça um esclarecimento inicial acerca do lugar a partir do qual se enunciam as análises aqui apresentadas, referentes ao perfil do livro didático de História hoje. Enquanto membros, respectivamente, da Comissão Técnica do MEC e da Coordenação da Área de História para a avaliação do livro didático, não poderíamos apresentar as perspectivas compreensivas a respeito dessa ferramenta pedagógica de modo desvinculado dessa posição específica (MIRANDA e LUCA, 2004, p.123-124).

Entretanto, ao contrário de uma pluralidade de visões teóricas sobre a disciplina História, seu ensino e o livro didático, ao analisar a concepção de ensino de História subjacente ao PNLD em 9 editais do programa entre os anos de 2004 a 2014, Wendell Souza (2014) nos mostra que há apenas duas concepções existentes, mas que não se anulam nos editais. De 2004 a 2010 teríamos a concepção de ensino de história guiada pelo conceito de *consciência histórica*

Partindo desta perspectiva, subentende-se, então, que o ensino de História deveria fornecer instrumental aos educandos acerca de noções e procedimentos básicos para a formação do cidadão e do exercício da cidadania, bem como de seus valores e suas atitudes. Para estabelecer uma relação entre a formação destes valores morais e as atitudes do sujeito frente aos desafios da vida, o desenvolvimento da *Consciência histórica*, ou seja, experimentar o tempo passado, interpretá-lo na forma de história e utilizá-lo para um fim prático que o oriente na vida cotidiana seria um pré-requisito necessário, tal como propõe Rüsen (SOUZA, 2014, p.15).

Entre 2011 a 2014 é o *pensar historicamente* o carro chefe para a função da disciplina explicitada nos editais.

Há uma mudança nos objetivos do ensino de História. Não é mais objetivo a formação básica para o exercício da cidadania, mas, a diferenciação do processo histórico de sua produção. Neste sentido, o ensino de História estaria voltado para a *produção* do conhecimento histórico, tendo a pesquisa como princípio norteador, como explicitado nos editais do PNLD 2013 e 2014. *Pensar historicamente*, como é colocado pelos editais, aparece neste caso como sinônimo desta diferenciação (SOUZA, 2014, p.15).

Ambos os conceitos, de acordo com o autor, são utilizados dentro do vocabulário proposto pela teoria da História de Jörn Rüsen, ou seja, supõe-se que é a Didática da História de matriz alemã que orienta a concepção da disciplina em 10 anos de editais. Apesar de ser uma assertiva relativamente contraditória se pensarmos que a própria conclusão do autor ao afirmar que “as diferentes concepções de Livro Didático e os diferentes objetivos do ensino de História apresentados nos Editais são frutos desta trajetória, que está em constante estado de aperfeiçoamento e complexificação” (SOUZA, 2014, p.18), não deixa de ser um ponto de partida para investigar tais concepções nos editais voltados para o Ensino Médio.

Entretanto, o autor não insere em sua análise o edital de 2005 do programa, que é referente ao PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) de 2009. Esse edital foi incorporado em nossa pesquisa por constituir-se em documento das políticas públicas de História para o Ensino Médio⁷.

Em minha dissertação de mestrado já havia encontrado indícios de uma certa consensualidade em torno de tais referenciais, visto que, na revisão de literatura efetuada, uma parte considerável dos trabalhos que investigavam a seleção e ressignificação dos conteúdos históricos, além do foco prioritário no Ensino Fundamental, estavam circunscritos em torno dos referenciais da literatura da Educação Histórica, citando autores como Rüsen, Barca, Hilary Cooper, Peter Lee, Schimdt, entre outros (SOUZA, 2011, p.6)⁸.

Na mesma linha de raciocínio, Itamar Freitas e Margarida Oliveira (2014), apresentam as suas concatenações entre as categorias rusenianas como *cultura histórica* com o conceito de *livro didático* enquanto formas peculiares de produção de sentido sobre a experiência humana

⁷ De qualquer forma, vale adensar um pouco mais a questão sobre um possível referencial epistemológico que oriente atualmente não apenas o ensino de história como a própria discussão sobre a avaliação do livro didático no Brasil em torno das concepções rusenianas. Em 2007, Margarida Dias de Oliveira e Aryana Costa Lima, afirmaram que um dos grandes debates estabelecidos atualmente na pesquisa sobre ensino de História e fruto do intercâmbio entre pesquisadores do Brasil, Portugal e Inglaterra e baseados nas assertivas da Teoria da História de Rüsen, estaria sendo construída a partir dos estudos em *Educação Histórica*, onde o que está no cerne é compreensão do que os alunos entendem sobre o que é a História e a necessidade de mostrar que é um conhecimento específico com regras próprias de construção. Para tal, é necessário saber qual o peso que os elementos da vida cotidiana têm no entendimento da disciplina, estabelecendo uma relação de mão dupla entre vida cotidiana e História. Como consequência, o diálogo da Educação Histórica se dá diretamente com a Teoria para mostrar a especificidade desse conhecimento, aprendendo a lidar com diferentes fontes de informação e a não ser “seduzido facilmente pelas versões prontas do passado”. O aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as experiências trazidas de outros ambientes educativos servem para mostrar essa relação do dia-a-dia com o conhecimento histórico e seus conteúdos (Cf. OLIVEIRA & COSTA, 2007, p. 10-14).

⁸ Esses trabalhos consistem em experiências de ensino ligadas a professores/pesquisadores da Educação Básica, e, geralmente, consistem na verificação dos conhecimentos prévios que as crianças têm sobre determinados conceitos substantivos previamente escolhidos e o desenvolvimento de atividades que ajudem, de acordo com o já conhecido jargão “aproximar o conhecimento da realidade histórica dos alunos”, permitindo a formação da consciência histórica[...]. Um grupo atuante nesse sentido está no Paraná, representado pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, ligado à professora Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia (SOUZA, 2011, p.6).

no tempo e reforça a necessidade de que, da mesma forma como as operações da cultura histórica experimentam, interpretam e orientam as dimensões estéticas, políticas e cognitivas, “os produtores, avaliadores, professores e estudiosos do livro didático de História também devem considera-las em seus respectivos ofícios” (FREITAS e OLIVEIRA, 2014, p. 232). Entretanto, conclui com certo ecletismo que “a teoria de Rüsen, como qualquer teoria, enriquece o debate a respeito das finalidades e dos meios da disciplina escolar História, mas não deve, isoladamente, ser elevada à categoria de novo documento oficial do ensino de História no Brasil” (FREITAS e OLIVEIRA, 2014, p.233).

Pode-se inferir que a cautela dos autores se deva a tentativa de, em tempos de ampliação das políticas públicas para o livro didático e da discussão de uma Nova Base Curricular Comum (BNCC), não cairmos na sedução fácil de termos encontrado um referencial teórico balizador para os problemas da área, levando-se em consideração não somente o fato óbvio da transitoriedade das teorias em vista de seus contextos de aplicação, como também o fato de que em regimes democráticos as políticas educacionais serem sempre elaboradas “à várias mãos”.

4.2.1. Os editais e guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio

Antes de adentrarmos os livros didáticos de história, o estudo dos editais e guias do programa são de extrema importância para sabermos as ideias sobre história e ensino presentes nesses documentos. Se os PCNEM possuem em suas ideias de História e ensino contribuições dos arquétipos franceses mal ajustadas às noções de competências e habilidades caras à essa política e no ENEM a primazia se dá sobre um entendimento genérico de que aprender história é compreender as categorias de *tempo* e *espaço*, existe algum referencial epistemológico que conduza o entendimento do PNLD sobre aprender e ensinar história?

Nos editais e guias, a primeira coisa a ser destacada é o seu caráter muito mais normativo do que as demais políticas públicas anteriormente analisadas. Lembremos novamente do que vimos nos capítulos anteriores: nos PCNEM o único elemento considerado obrigatório é o estabelecimento de competências e habilidades mínimas para a disciplina. Já o ENEM, tem seu caráter normativo indiretamente construído não pelo documento, mas pela função que esse currículo avaliado cumpre no acesso dos jovens ao ensino superior.

O PNLD não define conteúdos substantivos em nenhuma das suas edições, ou seja, ele não afirma quais as experiências históricas (locais, nacionais ou globais) devem ser

abrangidas pelos livros didáticos, a não ser as que envolvem o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (atualmente presentes de forma normativa em as instâncias dos currículos de história, visto sua força estar atrelada a presença dentro da LDBEN). Entretanto, o programa considera importante, da mesma forma que os PCNEM o consenso em torno de alguns conteúdos metahistóricos básicos e carrega para o caráter eliminatório a sua consecução nas obras, os quais comentaremos mais adiante.

Mas, apesar de não estar inserido no recorte temporal de nossa análise, o guia mais recente para o Ensino Médio (2015) traz um trecho bastante interessante sobre os prejuízos inerentes a essa indefinição na vulgata histórica a ser ensinada. Em tempos de discussão sobre uma base curricular comum para além de orientar e sugerir, o programa deixa muito clara a sua posição. No tópico *devemos ensinar todo o conteúdo*, o texto do guia de 2015 afirma:

Democracia na Grécia Antiga, História de Gênero, Iluminismo, História da África, Império Carolíngio, relações de trabalho no século XIX, nova ordem mundial são recortes usuais dos livros didáticos de História. E eles aumentam a cada ano. Governo Dilma, Primavera árabe e “Jornadas de Junho”, por exemplo, foram acrescentados no último triênio, abastecendo a interminável lista de estruturas ou acontecimentos. Mas, será mesmo necessário apresentar todo o conhecimento sobre o processo histórico registrado pelos historiadores aos alunos do Ensino Médio?

Ainda que aprendamos na universidade que a ciência da História é o estudo das sociedades humanas no tempo e, por isso mesmo, aceitemos que ela abarque experiências dos âmbitos político, econômico, social e cultural, em qualquer tempo ou lugar do planeta, é necessário também lembrar que o trabalho de escrever e estudar História conserva obrigatoriamente um exercício de seleção. E não nos enganemos: uma seleção interessada (BRASIL, 2015, p.15).

Aqui conjuga-se claramente a necessidade de associar uma prática historiográfica a um lugar social, no caso dos livros, uma seleção de conteúdos que apresente o lugar de fala dessas obras na seleção do que ela considera importante ser ensinado. Os PCNEM de História, tão conhecidos pela incorporação de autores da Nova História, como o próprio Michel de Certeau, escolheram apenas o que era conveniente citar em termos de operação historiográfica. Entretanto, na impossibilidade de mudança por parte de um único programa, o guia reserva a tarefa de fazer essa operação para o professor

Nossa sugestão, professor (a), é a de que você reflita no momento de planejar a unidade ou o curso anual: qual a relevância do conteúdo para o aluno? Em que medida determinados conhecimentos podem auxiliar no cumprimento das finalidades da disciplina, do nível de ensino ou da escola? Qual tipo de conteúdo pode ser enfatizado no seu plano, o conceitual, o

atitudinal e/ou o procedimental? De que maneira se pode articular a unidade anterior com a posterior? (BRASIL, 2015, p.15)

É de grande importância tal levantamento, mesmo que seja apenas em uma única página dentro de um guia em meio a uma avaliação que, desde a sua regulamentação via decreto possui quase uma década de existência. A mesma discussão concorre durante paralelamente dentro do Ensino de História no Brasil. Nos guias anteriores não existe qualquer menção sobre uma possibilidade de seleção de conteúdos históricos. O guia de 2015 continua:

A essa altura, você já pode ter percebido que a mesma liberdade concedida aos escritores de livros didáticos deve ser estendida aos profissionais da Educação Básica. Na verdade, não se trata apenas do gozo da liberdade. É mais que isso. Devemos e podemos inverter o foco. Não é tanto o que o livro oferece, e sim, o que a comunidade escolar e a situação didática exigem que seja importante (BRASIL, 2015, p.16).

A essa altura o que se pode perceber também é a colocação (de forma gentil) de que os historiadores/autores didáticos no Brasil estão de costas para as necessidades sociais que subjazem a seleção dos conteúdos em História.

Outro ponto a ser destacado nos guias e editais é o fato de que os próprios critérios teórico-metodológicos das coleções devem estar suficientemente claros. O edital consegue tornar normativo a coerência da obra nesse aspecto, buscando evitar algo que já constatamos no decorrer dos próprios PCNEM de História, que é a incompatibilidade entre a matriz historiográfica e pedagógica. Os editais afirmam critérios que eliminam a obra definindo, além de conteúdos conceituais básicos, uma série de questões teórico-metodológicas que devem ser cuidadas.

Na primeira avaliação do PNLD para o Ensino Médio (2009)⁹, ainda com a denominação de PNLEM, não há uma definição clara do que é o livro didático, apesar de apontar as suas finalidades. Para o edital, o livro didático é um instrumento que auxilia o professor na busca de caminhos para a sua prática pedagógica, mas de acordo com edital, como o livro não é o único caminho, ele deve ser um ponto de partida ou de orientação nessa busca (BRASIL, 2005, p.32). Assim,

A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e do professor visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos

⁹ Existe uma considerável confusão nas datas presente nessa versão do PNLD. O título do documento traz “PNLEM 2008”, mas na ficha catalográfica a data é 2007. Entretanto, nos arquivos disponíveis para *download*, o arquivo vem nomeado como PNLEM 2009. Definimos essa última data por ser a que convencionalmente é utilizada.

que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais (BRASIL, 2005, p.33).

O edital completa sumariando aquilo que uma obra didática não deve conter:

Dessa forma, as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno para um exercício profissional específico ou para o ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2005, p.33-34).

Especificamente para a disciplina história, a sua finalidade, segundo o edital do PNLEM 2009, é “compreender diferentes e múltiplas possibilidades de vida em sociedade ao longo do tempo e em diferentes espaços, reconhecendo processos e sujeitos sociais e relações que se estabelecem entre os grupos humanos, sempre a partir da experiência do presente” (BRASIL, 2005, p.61), a obra didática deve contribuir a partir dessa especificidade para a formação cidadã através da compreensão ativa da realidade (BRASIL, 2005, p.61). “Assim, o texto deve ser capaz de envolver o aluno, considerando-o como sujeito que tem consciência de estar, a seu modo, fazendo História” (BRASIL, 2005, p.61).

No estágio de escolaridade em que o aluno se encontra no Ensino Médio, é importante que seja aprofundado o desenvolvimento da observação atenta do mundo vivido, identificando relações sociais que estão ao seu redor. A percepção das semelhanças, diferenças, permanências, transformações que ocorrem na multiplicidade das vivências sociais, no presente e no passado, é o ponto de partida para a construção significativa dos conceitos históricos básicos (BRASIL, 2005, p.62).

E que conceitos históricos básicos seriam esses? Segundo o texto, todas as estratégias metodológicas desenvolvidas pelo texto principal, atividades propostas, e no trabalho com as fontes estão ligadas à “elaboração e reelaboração dos conceitos que são próprios e fundantes da área como: tempo, espaço, sujeito histórico, fato” (BRASIL, 2005, p.62). Mais adiante, o edital especifica o tratamento conceitual em torno dos mesmos conceitos, mas com um espectro mais ampliado. As obras não podem descuidar das noções de “história, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, identidade,

semelhança e diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança” (BRASIL, 2005, p.63).

O guia do livro didático do PNLEM não possui muito mais informações do que uma síntese mais organizada dos emaranhados critérios avaliativos presentes no edital, e não fornece uma visão geral do conjunto das obras, não informa suas ideias de história e recorre a alguns jargões da aprendizagem relativamente conhecidos. Em relação aos conteúdos históricos,

A adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, a ampliação dos conhecimentos e das informações veiculadas, bem como a proposição de alternativas pedagógicas diversificadas, atendendo aos interesses dos alunos, são funções que cabem apenas aos professores, pois eles são os detentores das informações primordiais para um bom trabalho em sala de aula: o perfil, as expectativas, o contexto e as especificidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2005, p.17).

Assim, as questões dos conteúdos de história presentes nos livros são mais um problema de estratégias pedagógicas para a sua adaptação à “realidade do aluno” (à revelia do que se possa utilizar como indicadores ao trabalhar uma expressão de tal amplitude) do que a discussão sobre a proposição de uma seleção histórica mais comprometida com as finalidades sociais atribuídas a escola e a Educação Básica.

Do ponto de vista dos critérios comuns eliminatórios, o edital elenca além do cumprimento a uma série de dispositivos legais que pautam os sistemas de ensino no Brasil: *correção dos conceitos e das informações básicas*: diz respeito ao questões de como os conteúdos conceituais das obras são abordados nas obras no processo de transposição didática; *Coerência e adequações metodológicas*: relação entre os conteúdos e as práticas pedagógicas levando-se em consideração a coerência entre estes com as opções metodológicas adotadas pela obra; *Preceitos éticos*: tal componente de exclusão diz respeito a questão de formação de atitudes e valores éticos através do papel da obra didática em contribuir para a formação para a cidadania, consideração da diversidade humana e respeito à parcela a que se dirige. Em relação aos critérios qualificatórios, eles não possuem caráter normativo, são postos no edital enquanto um conjunto de elementos que auxiliam o professor na hora de diferenciar e escolher as obras didáticas (BRASIL, 2005).

No edital do PNLD 2012, uma primeira peculiaridade é que nos critérios de avaliação comuns existe a incorporação das demandas ligadas ao crescimento do ENEM ao afirmar que

é função da escola preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos, por meio do ingresso no ensino superior [...] Em consonância com a perspectiva apontada acima para o Ensino Médio, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), mudanças se colocam no sentido de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas” (BRASIL, 2010, p.18).

Mais uma vez estamos diante das identidades contraditórias do Ensino Médio refletindo-se nas políticas das quais ainda não havia sido exigida adaptações às funções do exame. Ou seja, levando-se em consideração a importância que o ENEM ganha no conjunto das políticas educacionais brasileiras, parece haver um esforço em articular as políticas curriculares brasileiras, dando-lhes organicidades e com isso, provavelmente, evitar que o PNLD se torne uma política educacional com objetivos próprios em relação ao Ensino Médio que não estejam afinados com as demandas colocadas pela expansão do ensino superior no Brasil.

Se pensarmos que o PNLD 2012 teve o seu edital lançado no início de 2010, possivelmente tendo sido elaborado no semestre anterior, e que em 2009 o exame sofre uma visível reestruturação tanto quantitativamente quanto em relação às suas finalidades, temos a tentativa do Estado em fazer com que o programa se adeque ou pelo menos dialogue com essa política de avaliação. Assim,

É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010, p.19).

Outra particularidade do processo avaliativo do PNLD 2012 é o fato do guia oferecer um panorama das obras analisadas, afirmando sobre índices de reprovação e arranjos curriculares das coleções¹⁰. Em relação às mudanças nos critérios de eliminação das obras didáticas, temos

(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da

¹⁰ Um dado interessante é que a despeito de 89% das coleções terem sido avaliadas enquanto pertencentes a forma Integrada de organização dos conteúdos, encontra-se conteúdos na verdade intercalados dentro das obras, encadeamento cronológico, aspectos linear e informativo dos conhecimentos históricos e pouca preocupação dentro do texto principal com os procedimentos de construção desse conhecimento, o que fica a cabo das sessões complementares da obra com seus, boxes, textos complementares, documentos históricos e atividades (BRASIL, 2012, p.19). Vale salientar que tal situação já havia sido alertada em minha dissertação de mestrado ao afirmar que “as coleções didáticas de História analisadas antes e depois do processo avaliativo do PNLEM são caracterizadas muito mais pelas permanências em seus conteúdos conceituais do que pelas mudanças”[...] São as seções de atividades que contêm o trabalho com os conceitos meta-históricos ausentes no texto principal, iniciando os alunos nas metodologias próprias do trabalho historiográfico. [...] Essa iniciação é feita através de atividades em que há o trabalho com diferentes fontes históricas e sua interpretação, a percepção das mudanças e permanências, o estabelecimento de relações entre passado e presente e das semelhanças e diferenças históricas” (SOUZA, 2011, p.84)

abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2010, p.20)

É possível estabelecer algumas comparações. A legislação que embasa o edital continua a mesma, assim como a observância a preceitos éticos, conceituais e metodológicos, mas com algumas pequenas mudanças. Em primeiro lugar, inverte-se a ordem de apresentação dos critérios, levando-se para cima da lista, apenas abaixo da legislação, a questão dos valores éticos. Esse reordenamento da listagem pode nos dar indícios sobre uma mudança na concepção sobre a finalidade dos conteúdos.

Não é difícil perceber também que, em termos de legislação, em nenhum momento os PCNEM, ou suas versões posteriores, são citados como legislação norteadora de algum dos critérios, prevalecendo como força normativa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, além da CF e LDBEN de 1996, ECA e as legislações de caráter étnico-racial. Obviamente eles são parâmetros, supostamente não são prescritivos, mas, como já dito outras vezes, a estruturação em torno de competências básicas é um dos princípios considerados como inalienáveis nos documentos. As competências presentes no PCNEM não aparecem como orientadoras dos editais do programa. Pelo contrário, são os eixos cognitivos do ENEM que passam a ser destacados.

A observância às competências e habilidades históricas prescritas no PCNEM não tem força normativa. No edital de 2005, os PCNEM de História são utilizados, mesmo que sem a referência devida ao documento, em apenas um trecho copiado *ipsi literis* dos PCN+ ao falar sobre o papel das Ciências Humanas na produção de “tecnologias ideias”, ou seja, associadas à construção de ferramentas intelectuais para a interpretação da cultura (BRASIL, 2005, p.61). No edital do PNLD 2012, os PCNEM aparecem em momentos muito pontuais na explicitação dos objetivos das áreas. No caso da disciplina História, as competências e habilidades reinterpretadas pelos documentos do currículo prescrito lançados posteriormente, como os PCN+ e as OCNEM, também não figuram na parte específica relativa a avaliação dos livros da disciplina (BRASIL, 2010).

Do ponto de vista dos aspectos conceituais, acrescenta-se no edital a observância não apenas a conceitos e informações utilizados de modo inadequado, mas também a correção de procedimentos. Um outro ponto a ser destacado é que nos aspectos teórico-metodológicos há uma mudança clara na forma de construir as afirmativas sobre as expectativas nesse critério.

Retira-se a palavra “não” das sentenças, concentrando-se especificamente nos verbos, ou seja, ao invés de afirmar que será eliminada a obra que “Não explicita suas escolhas teórico-metodológicas”, afirma-se que a obra deve “Explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica” (BRASIL, 2010, p.?).

Nos preceitos éticos, um indício interessante aparece. No edital de 2005 está previsto a eliminação da obra que “Privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do País”. No edital seguinte, tal proposição é retirada, dando margem, possivelmente, para que as obras tenham mais autonomia a arranjos curriculares que privilegiam uma ou outra experiência histórica sem necessariamente ser entendido como doutrinação e sim como parte da seleção cultural operada pelo livro didático enquanto currículo. A permanência de tal critério entrava em choque com as próprias prerrogativas sobre o ensino de história e cultura africana e indígena previstas pelas leis 10639/2003 e a 11.645/2008.

Além disso, os aspectos relacionados ao manual do professor e ao projeto gráfico editorial ganham componentes que podem garantir a exclusão direta de uma obra. A atenção dada ao manual do professor se faz através de uma série de expectativas quanto ao que ele deve ater-se e a sua inclusão enquanto parte dos critérios eliminatórios do edital, incluindo a atenção ao manual do professor também nos aspectos teórico-metodológicos. Além disso, os aspectos gráfico-editoriais também são incluídos no conjunto dos critérios capazes de retirar definitivamente a obra do guia do livro didático, ou seja, as imagens, recursos gráficos, aspectos de legibilidade textual e icônica e formulas visuais ganham espaço nos editais.

A definição para a disciplina história e suas finalidades no edital de 2012 se refina, mas não se altera substancialmente em termos do que é e para que serve o conhecimento histórico escolar, ou seja, não ultrapassa os limites desse conhecimento dos diferentes tempos e espaços a partir do presente. De maneira semelhante aos PCNEM, liga a renovação historiográfica na redefinição das finalidades do ensino de História, mas acrescenta que para além do rompimento com práticas “verbalistas e memorísticas” a disciplina também deve estar atenta também para a superação da “falsa renovação”, que “apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas concepções de ensinar-aprender história, pela incorporação superficial de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.27).

Enquanto função, a história escolar, deve, portanto

favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e,

principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém (BRASIL, 2010, p.27).

Assim, a função da obra didática “deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade” (BRASIL, 2010, 27). Os aspectos procedimentais da História, ligados à aquisição das capacidades operativas de produção do conhecimento histórico enquanto essenciais ao aprendizado da disciplina.

Enquanto conceitos considerados elementares e eliminatórios da obra didática, temos algumas diferenças visíveis. O edital referente ao processo de 2012 elenca como conceitos estruturantes da disciplina “história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação” (BRASIL, 2010, p.30).

Vejamos a mudança no quadro abaixo:

Quadro 7: Conceitos históricos eliminatórios no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD).

| PNLEM 2009 | PNLEM 2012 |
|--------------------------|---------------------------|
| Acontecimento | Acontecimento, |
| Continuidade | Causalidade, |
| Contradição | Continuidade |
| Diferença | Contradição |
| Encadeamento | Cultura |
| Espaço | Diferença |
| Fato | Duração, |
| História | Encadeamento, |
| Historicidade | Espaço |
| Identidade | Evidência |
| Mudança | Explicação |
| Períodos | Fato, |
| Permanência | Ficção |
| Semelhança | Fonte, |
| Sequência | História, |
| Simultaneidade | Historicidade |
| Sujeito histórico | Historiografia |
| Tempo (ritmos e medidas) | Identidade, |
| Trabalho | Interpretação |
| | Memória, |
| | Mudança |
| | Narrativa, |
| | Periodização |
| | Permanência |
| | Ruptura |
| | Semelhança |
| | Sequência, |
| | Simultaneidade, |
| | Sucessão, |
| | Sujeito histórico, |
| | Tempo (ritmos e medidas), |
| | Trabalho |
| | Verdade |

Fonte: Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio (BRASIL, 2005 e 2010).
Dados organizados pelo autor.

É possível inferir que um grande incremento do cabedal conceitual o qual as obras didáticas têm de dar conta, saltando-se de 19 para 33 noções que devem ser trabalhadas adequadamente sob a pena de exclusão. É relativamente estranho pensar que conceitos como *cultura*, *interpretação*, *fonte* e *memória* estivessem de fora do arcabouço conceitual do PNLD, visto que, em todas as versões dos PCNEM e mesmo no ENEM enquanto política interdisciplinar esses se fizessem presentes, principalmente pela própria importância dessas noções na discussão sobre a especificidade do conhecimento histórico.

O acréscimo de conceitos como *duração*, *periodização* e *ruptura* ao PNLD, também presentes nos parâmetros curriculares da disciplina, depõe sobre a necessidade de refinamento sobre o tratamento temporal nas obras. Outro ponto é a entrada de elementos ligados às formas de construção de sentido através das explicações históricas na forma de conceitos como *causalidade*, *evidência* e *explicação* e os meandros que envolvem as peculiaridades dessa escritura e a transitoriedade das explicações históricas através das noções de *ficção*, *historiografia*, *narrativa* e *verdade*. Isso mostra que o PNLD leva em consideração as especificidades inerentes à escrita da história em seu formato didático. Pondo as três políticas curriculares lado a lado, temos:

Quadro 8: Conceitos históricos elementares nas três políticas curriculares de História para o Ensino Médio (PCNEM/ENEM/PNLD).

| PCNEM 1998-2006 | ENEM 2009-2011 | PNLD 2009-2012 |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Cidadania | Cidadania | Acontecimento |
| Continuidade | Contexto | Causalidade |
| Cultura | Cultura | Continuidade |
| Diferença | Espaço | Contradição |
| Duração | Fato | Cultura |
| Fato | Fonte | Diferença |
| Fonte | Identidade | Duração |
| História | Interpretação | Encadeamento |
| Historicidade | Memória | Espaço |
| Identidade | Mudanças | Evidência |
| Interpretação | Patrimônio | Explicação |
| Memória | Poder | Fato |
| Mudanças | Processo | Ficção |
| Periodização | Rupturas | Fonte |
| Permanência | Sujeito (grupos sociais) | História |
| Poder | Tempo | Historicidade |
| Processo histórico | Trabalho | Historiografia |
| Ruptura | Transformação | Identidade |
| Semelhança | | Interpretação |
| Sequência | | Memória |
| Simultaneidade | | Mudança |
| Sujeitos históricos (sociais e coletivos) | | Narrativa |
| Tempo (ritmos e medidas) | | Periodização |
| Trabalho | | Permanência |
| Transformação | | Ruptura |
| | | Semelhança |
| | | Sequência |
| | | Simultaneidade |
| | | Sucessão |
| | | Sujeito histórico |
| | | Tempo (ritmos e medidas) |
| | | Trabalho |
| | | Verdade |

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio. Dados organizados pelo autor.

Comparando os conteúdos conceituais metahistóricos nas três políticas, podemos rever novamente, por exemplo, uma grande aproximação conceitual entre os parâmetros e as matrizes de referência do ENEM, sendo que praticamente todos os conceitos abordados na listagem final trazida pelas OCNEM estão contidos na extração que fizemos a partir da leitura das matrizes, à exceção de *contexto*, *espaço* e *patrimônio*. Isso não significa aproximação entre as duas políticas, pois os sentidos explorados para esses conceitos diferem bastante entre ambas, como mostrado no capítulo anterior.

Mesmo que o leitor questione se seria essa mesma a obrigação de um exame interdisciplinar abordar conceitos históricos em sua especificidade, devemos lembrar que constatamos também no capítulo anterior a grande listagem de conteúdos históricos nas questões e nos objetos de conhecimento, o que depõe sobre um grande espaço reservado aos conteúdos tradicionalmente conhecidos pela vulgata escolar em detrimento da construção de procedimentos históricos mais complexos.

Agora se aproximamos essas duas listagens com os conceitos delimitados pelo PNLD, presenciamos correspondência parcial dos conceitos listados pelas políticas do livro didático. Dos 33 conceitos considerados elementares pelo PNLD, 21 deles já haviam sido listados dentre os 25 que compõem a nossa lista dos PCNEM, o que corresponde a um grau de 63,6% de assentimento.

Na comparação com os conceitos do ENEM, a situação já muda um pouco, sendo que dos 17 itens listados, 12 estão efetivamente presentes nos editais e guias do PNLD, o que mostra um grau de assentimento de 70%. Apesar desse alto grau de aproximação conceitual, isso apenas significa que conceitos bastante comuns à prática das humanidades estão inseridos dentro do PNLD.

Olhando com mais atenção, percebemos a distância efetiva do ENEM e dos PCNEM em relação a política do livro didático através da presença de conceitos relacionados ao processo específico de escrita da história, como as noções de *encadeamento*, *evidência*, *ficção*, *narrativa*, *verdade*, *historicidade*, etc., ou seja, o PNLD tem a sua especificidade demonstrada na preocupação estritamente disciplinar com os aspectos que envolvem o livro didático enquanto narrativa, mas também enquanto forma de produção da cultura e como tal socialmente produzida, condicionada a um contexto de produção e cujas verdades produzidas são transitórias.

Enquanto as demais políticas foram produzidas em contexto de obediência às reformas curriculares de meados da década de 1990 para o Ensino Médio, escolhendo conceitos que

fossem facilmente utilizáveis em mais de um campo de conhecimento, o PNLD seguiu o caminho inverso tornando o seu arcabouço conceitual muito mais próximo do vocabulário histórico do que do ecumenismo humanístico proposto na transformação das disciplinas em áreas de conhecimento. Fazendo um cruzamento entre as três políticas, podemos afirmar que o grau de concordância entre elas está na presença constatada em ambas dos conceitos de: *cultura, fato, fonte, identidade, interpretação, memória, mudança, ruptura, tempo e trabalho*.

Em relação aos critérios eliminatórios da disciplina História, a diferença entre os dois editais é forma de disposição dos elementos. No edital de 2005, temos os critérios eliminatórios da disciplina distribuídos pela mesma lógica em que os critérios comuns de eliminação se organizam, enquanto no edital de 2010 temos uma lista corrida que embasa os critérios que excluem obras de história e que se mostra inclusive mais coerente com os conteúdos conceituais que seleciona. É notório que a organização do primeiro edital é bastante confusa, tanto do ponto de vista da edição e formatação do texto quanto da falta de clareza na disposição dos critérios. O que é interessante de se notar é a proximidade de vários desses critérios com algumas das prescrições oferecidas por Jörn Rüsen em um texto bastante conhecido no *métier* dos profissionais ligados ao ensino de história no Brasil, que é *o livro didático ideal* (2010)¹¹.

O autor afirma que a importância do livro didático de história enquanto “um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade” (RÜSEN, 2010, p.110) e cuja finalidade essencial é a consecução da *aprendizagem histórica*, definida como “um processo de desenvolvimento da *consciência histórica* no qual deve adquirir competências da *memória histórica*” (RÜSEN, 2010, 113) que permitem a organização cronológica coerente entre passado, presente e futuro de forma a organizar a própria experiência de vida e são as mesmas necessárias para se poder receber e produzir histórias (RÜSEN, 2010, p.113).

A consciência histórica, além de campo de ação e objetivo da aprendizagem histórica, uma “atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RÜSEN, 2010, p.112). Por sua vez, as capacidades de orientação da experiência vivida através da

¹¹ O texto em questão foi originalmente publicado em 1992 e produzido como uma iniciativa de colaboração a Comissão do Livro Didático do Land de Nordrhein-Westfalen no estabelecimento de critérios para a análise de livros didáticos nos será útil nesse processo de comparação entre as indicações dadas pelo autor sobre aquilo que ele considera como sendo finalidades e características essenciais de um “bom livro didático de história” com as prescrições atuais presentes no PNLD para o ensino médio.

memória histórica são sintetizadas no que o autor chama de *competência narrativa*, definida como “faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas” (RÜSEN, 2010, p.113).

A competência narrativa divide-se em outras três competências diretamente relacionadas aos aspectos *empírico*, *teórico* e *prático* da consciência histórica, que são: *competência perceptiva ou embasada na experiência*, que diz respeito a *alteridade histórica* ou a capacidade de perceber o passado e diferenciá-lo em relação ao presente; *competência interpretativa* ou a interpretação do passado relacionando-o com a realidade e dando-lhe sentido; e a *competência de orientação*, que, por fim, trata-se de admitir e integrar a história como construção de sentido baseada nas experiências do passado, tornando-se marco de orientação cultural da própria vida (RÜSEN, 2010, p.114). O livro didático ideal traçado pelo autor deverá, à sua maneira, contribuir para o desenvolvimento de tais competências.

À parte dessas competências da aprendizagem histórica, o livro didático deve contribuir também com o ensino prático, ou seja, enquanto guia para a sala de aula através da atenção para com

- *formato claro e estruturado*, que diz respeito a distribuição dos textos, imagens, fontes e demais elementos presentes na obra que auxiliem na recepção do conteúdo. Isso remete ao fato, por exemplo da avaliação do PNLD ser bastante enfática nas questões relativas à obra que “ (6) evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização” (BRASIL, 2010, p.30);

- *estrutura didática clara*, tal prescrição refere-se a capacidade da obra em deixar clara intenções, plano de trabalho, conteúdos e conceitos metodológicos de ensino, o que no edital se expressa na obra didática que “(5) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio” (BRASIL, 2010, p.30).

- *relação produtiva com o aluno*, que nada mais do que o equilíbrio na consideração das condições de aprendizagem, capacidades de compreensão linguística, as especificidades geracionais, experiências cotidianas, etc. que afetam principalmente a discussão sobre a relevância dos conteúdos e temas abordados na obra para a compreensão do presente, critério que pode ser concatenado com a consideração de que a obra didática adequada “(2) opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o

desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio” (BRASIL, 2010, p.30);

- *Relação com a aula*, que é o privilégio de narrativas que auxiliem o desenvolvimento da capacidade de argumentar, criticar e julgar ao invés de um texto marcado pelo mero relato da história enquanto recepção de conhecimentos (RÜSEN, 2010, p.115-118), o edital deixa bem claro o fato de que a obra didática “ (11) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados (BRASIL, 2010, p.31);

Voltando a dimensão da contribuição do livro didático para a formação da consciência histórica, a competência narrativa necessária ao desenvolvimento da aprendizagem histórica se divide em três sub-competências ligadas à percepção, interpretação e orientação cultural através do conhecimento das experiências históricas. Em cada uma delas, o autor delimita os pontos necessários a serem contemplados no livro didático para que seja garantida a sua consecução.

A utilidade do livro didático para a percepção histórica ou *competências perceptivas*, estão contidas na *forma de apresentação do material histórico*, que fala sobre a necessidade do livro didático em incentivar a percepção estética e sensorial das experiências históricas e suas diferenças, o que se destrincha em imagens, mapas, esboços e textos que despertem para o estranhamento e singularidades históricas e textos atrativos e estimulantes (RÜSEN, 2010, p.119-120). Um dos critérios eliminatórios do programa diz respeito justamente a eliminação justificada pelo descuido da obra que não “ (12) apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros” (BRASIL, 2010, p.30).

A questão da apresentação do material histórico abarca também o manual do professor e reforça ainda que ele deve conter “(1) contém informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório” (BRASIL, 2010, p.31). Rüsen é muito claro ao afirmar que tanto texto quanto as imagens “de nenhuma maneira devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação” (RÜSEN, 2010, p.121).

A segunda demanda relativa à competência perceptiva diz respeito a *pluridimensionalidades dos conteúdos históricos*, que abrange os aspectos sincrônicos (Economia, Sociedade, Cultura e Política) e diacrônicos (escalas de tempo e acontecimentos) das experiências históricas, relacionando diferenças e semelhanças entre as dimensões da

experiência humana e o intercâmbio das diferentes temporalidades e a *pluriperspectividade da apresentação histórica*, que contém a abordagem das várias perspectivas dos sujeitos em relação aos fatos (RÜSEN, 2010, p.121-122). É assim que no quarto tópico eliminatório, temos que a obra didática “ (4) orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo” (BRASIL, 2010, p.30);

Na dimensão da *interpretação histórica*, o livro didático deve levar em conta a correspondência com as *normas da ciência da história* e o estado atual de seus conhecimentos. Assim,

O livro didático está subordinado ao estado da pesquisa como uma “instância de veto”: não deve conter falhas, e isto significa também que não deve apresentar interpretações histórica que contradigam o estado do conhecimento de conhecimentos científicos (RÜSEN, 2010, p.123)

Nesse sentido, o PNLD é muito claro ao afirmar que a obra didática

(13) oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
[...] (16) isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações *parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas*” (BRASIL, 2010, p31).

Outro ponto destacado na dimensão interpretativa diz respeito ao o exercício das *capacidades metodológicas*, ou seja, apresentar os procedimentos mais significativos do conhecimento histórico, como “o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e verificação de hipóteses, a investigação e a análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais” (RÜSEN, 2010, p.123). No edital temos um item bastante coerente com a proposta ao afirmar que um dos critérios eliminatórios diz respeito a obra que

(3) compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas

Em terceiro lugar temos a atenção a necessidade de ilustrar a *história como processo e pluriperspectividade das interpretações históricas*, ou seja, seu caráter processual e perspectivo ao invés de uma história estática ou mesmo dogmática e a *força de convicção da*

exposição, em que o texto didático deve transmitir a percepção da experiência histórica e a relação e diferença entre fatos, hipótese e juízos históricos. Assim entendido, a obra de história avaliada positivamente “ (18) transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra” (BRASIL, 2010, p.31).

Por fim, em relação a utilidade para a orientação histórica, ou seja, “por que é necessário aprender história? ”, o livro didático deve estabelecer relação entre as *perspectivas globais* da obra em relação ao ponto de vista do presente dos alunos, não se eximindo de construção de identidades históricas (a construção de si e do outro na percepção histórica e sua interpretação) mas sem recair em perspectivas etnocêntricas (RÜSEN, 2010, p.125). Nesse ponto, a atenção aos critérios eliminatórios do programa corresponde as questões que envolvem o respeito às diferenças, as questões éticas e a construção de posturas cidadãs como nos três critérios abaixo:

- (7) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;
- (9) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;
- (10) aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando assim que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2010, p.30);

Outro ponto importante na construção do potencial de orientação cultural da obra didática de história está em possibilitar a *formação de juízos históricos* por parte dos alunos, problematizando tais juízos em relação a suas referências de valor e construindo-os de forma argumentativa, o que nos remete a alguns critérios anteriormente citados como os pontos 11 e 18, que dizem respeito a formação da “capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados” a ultrapassagem “da abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo” (BRASIL, 2010, p.30-31).

Finalmente em relação a utilização de *referências ao presente* tem-se possibilitada a possibilidade de o livro ilustrar a singularidade do passado, de forma a evitar o objetivismo, mas sem alimentar presentismos (RÜSEN, 2010, p.119-127), o que incorre, além de alguns dos pontos já discutidos, o cuidado em eximir-se de alguns problemas muito próprios das relações didáticas e conceituais entre passado e presente.

- (14) está isenta de situações de *Anacronismo*, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas” (BRASIL, 2010, p.31);
- (15) está isenta de situações de *Voluntarismo*, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria *a priori*, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos (BRASIL, 2010, p.31).

Assim, por mais que os editais não oferecem indícios muito claros sobre essa nomenclatura e os guias também não são diretos nesse sentido, podemos perceber em alguns momentos o uso indireto dos termos que depõem sobre à apropriação do vocabulário ruseniano dentro do PNLD do Ensino Médio, o que pode indicar uma orientação teórica diluída para composição de parâmetros mais seguros de exclusão das obras e que tem a ver com a presença de um dos referenciais teóricos largamente utilizados na atualidade pelos pesquisadores do Ensino de História no Brasil.

O que podemos deduzir da análise dos editais do PNLD é que, além da pouca presença dos PCNEM na composição dos critérios, tendo muito mais força de construção as leis gerais da educação no Brasil (LDBEN e CF), percebemos também que do ponto de vista conceitual, apesar de grande correspondência com os conceitos metahistóricos elencados pelo PNLEM e ENEM, há um claro distanciamento em relação a essas duas políticas curriculares pelo fato de que o Programa do Livro Didático investe em uma carga conceitual que revela a especificidade do conhecimento histórico construído via livro didático, que tem a ver com as noções de *narrativa*, *historiografia*, *verdade*, *ficção*, *evidência*, etc. Ou seja, o PNLD entende claramente que o livro didático é muito mais do que um listagem de conteúdos canônicos, pelo menos em seus editais. Veremos mais à frente se o perfil dos livros didáticos do Ensino Médio analisados aqui demonstra coerência com esses critérios ou se eles atualmente apontam para algumas das demais políticas curriculares em questão.

4.2.2. Conhecimentos e expectativas de aprendizagem nos livros didáticos de História para o Ensino Médio

Fala-se muito no enciclopedismo dos livros didáticos de História, mas com raríssimas exceções expõe-se quantitativamente o grau desse enciclopedismo. É interessante demonstrarmos o tamanho desse problema em números, ainda mais se levarmos em conta que nas atuais discussões sobre a implementação da BNCC, a componente História tenha sido

alvo de duras críticas por parte de vários setores da intelectualidade brasileira, desde as corporações profissionais passando por colonistas e até pelo ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, que expôs a sua posição sobre a embaraçosa situação que foi colocada frente aos historiadores.

Em sua conta em uma rede social, Renato Janine afirma:

O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir - desde a Antiguidade - a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica. Segundo, uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas - mentalidades, economia, rebeliões, cultura. O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem¹².

A crítica que parece ser o lugar comum na discussão é o temor de uma “indigenização/africanização” do nosso currículo (como se o eurocentrismo fosse uma questão já superada nas obras) através da retirada de conteúdos considerados canônicos e misteriosamente imprescindíveis. Acusada de ser uma base curricular ideológica (sem ficar explicado como um currículo nacional pode se sustentar sem ideologia, ou seja, sem uma visão explícita de mundo), nem o próprio ex-ministro conseguiu dar bons motivos que não fossem tautológicos frente a suposta ideologização da base.

A argumentação na postagem não consegue extrapolar o senso comum de quem desconhece a literatura sobre os currículos de História. Em um dos momentos afirma que esperava uma base curricular que “desse um ensinamento crítico, mas sem descambar para a ideologia. É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo”.

É difícil enxergar como “direito de saber” um currículo em que uma gama de conteúdos que quando ameaçados de perder a centralidade tem a sua volta imediatamente exigida e tem como parâmetro umas das formas de seleção curricular mais eivadas pela tradição. É difícil enxergar também como direito um trajeto histórico cujo ponto de partida está previamente definido. Em um momento decisivo para a definição de conteúdos curriculares enquanto direitos de aprendizagem, Janine Ribeiro, ao expor parte da “caixa preta” da formulação da base curricular, afirma ter apontado que a solução para a problemática seriam os livros didáticos.

¹² O texto completo pode ser visualizado em:

<https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795?__mref=message_bubble>

Pedi ao FNDE os livros didáticos mais solicitados. Examinei-os. Vi que começavam geralmente no 6.o ano do Fundamental com a Antiguidade, mas nunca se confinavam às "raízes do Ocidente" e sim iam para os outros continentes etc. etc. Não se bastavam nos reis, mas mostravam rebeliões, divergências etc. Eles me pareceram muito razoáveis. Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, p ex [sic], propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! Certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista. Solicitei expressamente que ela fosse incluída. Você pode até discordar dos inconfidentes, criticá-los, mas tem que conhecê-los.

Duas questões muito óbvias surgem da leitura desse trecho: 1. Se os livros didáticos são tão razoáveis, por que elaborar uma base curricular? 2. Se os inconfidentes (e outros conteúdos podem servir de exemplo) são tão imprescindíveis, por que o ex-ministro não gastou algumas linhas em sua defesa? Será mesmo que os livros didáticos podem ser utilizados como parâmetro para a construção de um currículo nacional? Acredito na verdade que eles sejam parte do problema.

O importante dessa rápida discussão é ilustrar uma série de concepções arraigadas sobre o ensino de História e à redução de uma complicada questão sobre o currículo nacional (que mexe inevitavelmente com aspectos essenciais a juventude que frequenta a Educação Básica, como a *identidade*) a um sentido de ideologia na acepção mais primária possível ou mesmo a uma questão meramente partidária. Quando se fala em conteúdos conceituais de História, a discussão gira em torno de temas que, quando ameaçados de perderem o protagonismo no currículo, mexem com os brios profissionais das comunidades especializadas

Em artigo intitulado *a nova face do autoritarismo*¹³, o historiador Ronaldo Vainfas faz uma dura crítica a possibilidade de uma base curricular, começando pelo conceito de “Base Curricular Comum” que “é, por si mesmo, discutível, ao presumir uma uniformidade de conhecimentos desejáveis, sobretudo em História, para um país gigantesco e diverso”. Mas, se é tão impossível adotar uma vulgata histórica nacionalmente válida, por que o nome de Vainfas figura enquanto autor de coleções didáticas em dois dos três guias de História para o Ensino Médio (2012 e 2015)? Se é tão difícil a tarefa de prescrever um currículo mínimo de história, tão pouco seria factível a possibilidade de escrever um livro didático enquanto seleção curricular, já que na escrita do livro pressupõe-se também uma gama de conteúdos minimamente aceitos pela comunidade científica.

¹³Artigo disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777#ixzz3wEeEUGt7>>.

Como é possível ser contra um currículo mínimo tendo participado duas vezes da escrita de um “currículo máximo” (que é como os livros do ensino médio se apresentam hoje)? Talvez pelo simples fato de que a vulgata presente no livro didático tenha se naturalizado como algo comum, pré-existente, etérea, que prescinde de grandes explicações já que é legitimada pela força de tradições seculares e cuja interferência do estado é vista como agente invasor desse equilíbrio. Acredito que alguma informação qualitativa extraída de um levantamento quantitativo feito nas sessões de atividades de cinco coleções didáticas ajude a esclarecer de forma prática alguns aspectos que envolvem o debate sobre a pertinência de uma base comum.

Adentrando as coleções didáticas de História, buscaremos agora a investigação sobre os principais conteúdos conceituais e expectativas de aprendizagem na forma de competências e habilidades presentes nas coleções. O roteiro de análise se iniciará pelos manuais do professor, buscando saber qual a filiação das obras em termos de políticas curriculares para o Ensino Médio, ou seja, dentre a legislação vigente que prescreve oficialmente currículos para a disciplina História, os livros didáticos filiam-se aos PCNEM ou ao ENEM enquanto principal documento norteador da seleção de conteúdos e expectativa de aprendizagem em suas páginas?

Em um segundo momento, procedemos a análise das sessões de atividades das coleções de forma a saber quais são efetivamente avaliados, de forma a perceber as semelhanças e diferenças entre os conteúdos conceituais *metahistóricos* e *substantivos* presentes nos livros e na comparação com a listagem presente nas demais políticas curriculares aqui estudadas.

Escolhemos as sessões de atividades pois elas depõem sobre os conteúdos históricos efetivamente avaliados no transcorrer das coleções, assemelhando-se a listagem de conteúdos proposta pelos objetos de conhecimento do ENEM. Para a contabilização dos conteúdos conceituais, continuamos adotando o mesmo procedimento de categorização e criação de indicadores utilizado no capítulo anterior na decomposição das questões do ENEM. Esse procedimento metodológico foi adotado nas questões presentes nas sessões de atividades dos livros¹⁴.

A expectativa da análise não está sobre as formas de abordagem de cada um desses conteúdos através de um cotejamento minucioso sobre o texto didático, o que demandaria muito tempo e deve estar preferencialmente circunscrito a conteúdos específicos, além do

¹⁴ Ver Anexo 5. O procedimento foi repetido em todas as demais coleções.

próprio fato de não haverem restrições a posições teórico-metodológicas distintas entre as obras. Não queremos também constatar algo que os próprios guias do livro didático têm demonstrado através do minucioso trabalho de análise dos pesquisadores brasileiros envolvidos: de que as diferentes coleções didáticas de História apresentam extrema semelhança entre os seus conteúdos substantivos e são marcadas pelo caráter enciclopédico e indefinido da sua abordagem historiográfica, optando pela preservação da vulgata histórica tradicionalmente conhecida. Uma visita aos sumários das coleções já ajuda a elucidar as questões.

Por fim, buscamos a relação existente entre as expectativas de aprendizagem presentes nos livros de História através da análise das sessões de atividades e as demais instâncias de objetivação dos currículos de História, buscando saber como estão (ou não) efetivadas nas obras as habilidades históricas presentes nas prescrições curriculares oficiais do estado brasileiro.

Como já anunciado anteriormente, análise dos conteúdos conceituais e expectativas de aprendizagem nas coleções didáticas levará em conta a divisão proposta pelos fundamentos da *Educação Histórica*, que estabelece uma tipologia para os conteúdos conceituais de História em conceitos *metahistóricos* e *substantivos*. A análise de dará nessa ordem. As sessões de atividades que foram privilegiadas são aquelas que constam ao final de cada capítulo e que avaliam o percurso desse. Não ignoramos o fato de que, atualmente, as coleções didáticas estão repletas de sessões de atividades, do início ao final dos capítulos, diversificando o papel da avaliação. Na tabela 06, temos a quantidade de itens retirados das sessões de exercícios em cada coleção.

Escolhemos como *corpus* de análise cinco coleções, das quais três figuram em todos os guias anteriores do PNLD para o Ensino Médio (coleções 1, 2 e 3) e as restantes estreiam apenas nos editais de 2012 (coleções 4 e 5). A primeira pergunta que um leitor um pouco mais atento pode estar se fazendo é o motivo de não termos utilizado as coleções do PNLD 2015, o que poderia nos fornecer dados mais atualizados. Entretanto, a motivação da escolha pelo edital anterior é basicamente de recorte temporal. Á época de elaboração do projeto de doutorado e dos primeiros capítulos, as coleções de 2012 ainda estavam sendo utilizadas em sala de aula no triênio 2012-2014.

Se adotássemos como *corpus* documental as coleções que passam a circular nas escolas em 2015, estaríamos sujeitos a uma série de dificuldades relacionadas ao empréstimo ou mesmo aquisição das obras. Além disso, estaríamos projetando uma discussão sobre obras que ainda estariam em circulação até o ano de 2017.

Quadro 9: dados das coleções didáticas de História para o Ensino Médio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD) de 2012¹⁵.

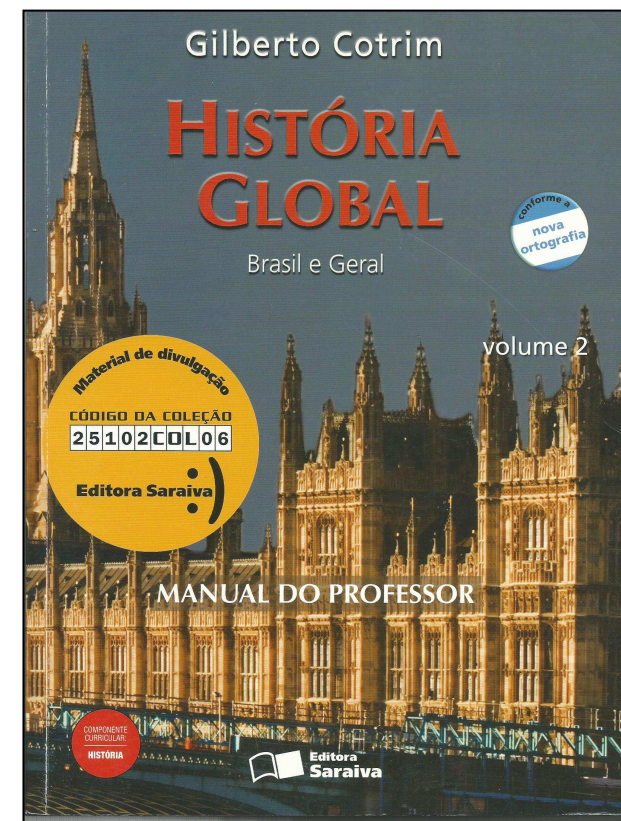
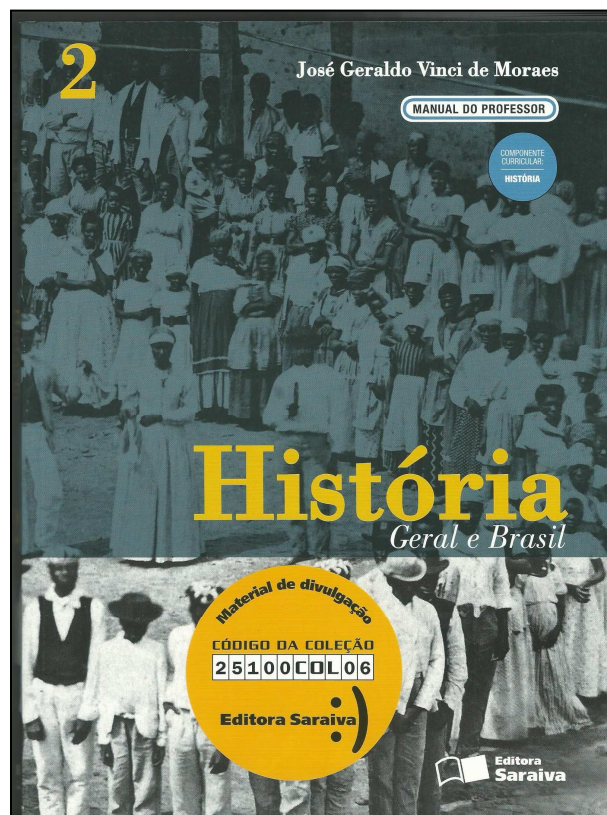
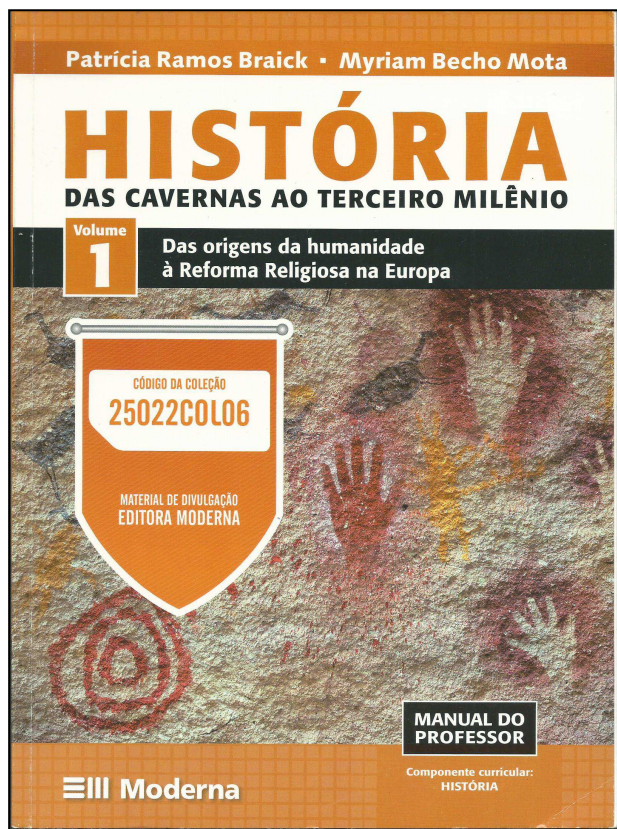
| Nome | Editora | Autores | Organização dos conteúdos | Sessão de atividades | Código |
|--|---------|--|---------------------------|--------------------------|--------|
| História: das cavernas ao terceiro milênio | Moderna | Patrícia do Carmo R. Braick e Myriam Becho Mota | Integrada | Atividades | 01 |
| História geral e Brasil | Saraiva | José Geraldo Vinci de Moraes | Integrada | Revisão e Aprofundamento | 02 |
| História Global: Brasil e Geral | Saraiva | Gilberto Vieira Cotrim | Intercalada | Explorar e Refletir | 03 |
| Ser protagonista história | SM | Fausto Henrique G. Nogueira; Marcos A. Capellari | Cronológica | Leia e interprete | 04 |
| Por dentro da História | Escala | Célia Cerqueira; Maria A. Pontes; Pedro Santiago | Integrada | História em discussão | 05 |

Fonte: Guias do Livro Didático de História para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Dados organizados pelo autor

¹⁵ As coleções que estão dispostas no PNLD 2012 do Ensino Médio tem as suas primeiras versões com data de 2010 segundo informações que constam nas fichas catalográficas.

Inicialmente, a análise dos manuais do professor mostra que as coleções didáticas de História transitam entre dois “universos possíveis” sem optar especialmente por nenhum deles em especial. O que isso significa? Significa dizer que se os PCNEM de História estão presentes em todas as coleções, sejam eles citados: de forma textual ou indireta, nas referências ou em notas de rodapé ou sendo utilizados principalmente para explicitar a seleção de competências para a aprendizagem da cidadania. Mas dividem também espaço com o ENEM, seja através da presença efetiva de seções de atividades voltadas para a resolução de questões do exame ou mesmo na utilização explícita de competências de sua matriz¹⁶. Os PCNEM fundamentam os manuais através de usos bastante heterodoxos em relação às finalidades do documento.

¹⁶ A própria presença de questões do ENEM, que é um exame interdisciplinar, dentro dos livros didáticos de História, mostra que as coleções identificam sim a existência de conhecimento histórico no exame e que determinadas questões podem ser circunscritas a algumas das temáticas abordadas pelos livros. Algumas das questões selecionadas pelas coleções didáticas estão em consonância com que figuraram em nosso segundo capítulo. Entretanto, se pensarmos que as coleções que concorrem ao PNLD 2012 são inscritas em 2010, veremos que elas se situam no contexto de transcrição sobre o papel do ENEM enquanto dispositivo regulador do ingresso nas universidades brasileiras.



Figuras 12: capas de um dos volumes da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (PNLD 2012).

Figura 13: capa de um dos volumes da coleção *História: geral e Brasil* (PNLD 2012).

Figura 14: capa de um dos volumes da coleção *História Global: Brasil e Geral* (PNLD 2012).

Fonte: acervo do autor.

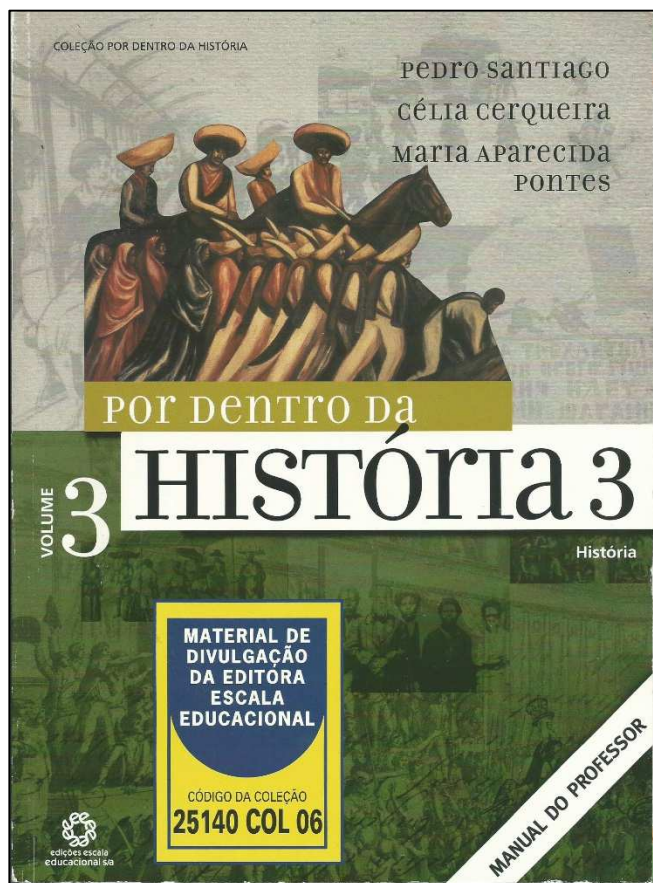


Figura 15: capa de um dos volumes da coleção *Por dentro da História* (PNLD 2012).

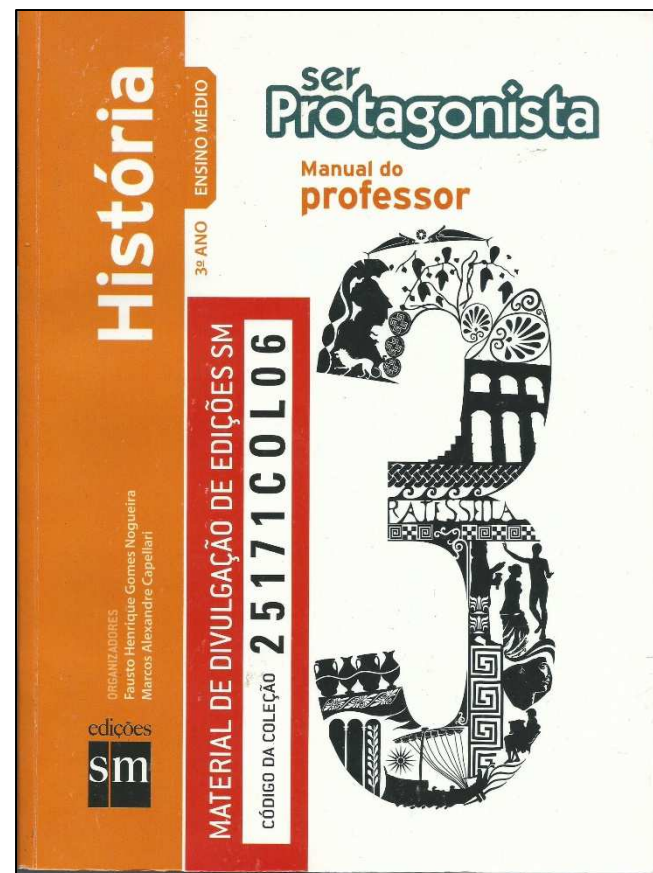


Figura 16: capa de um dos volumes da coleção *Ser Protagonista* (PNLD 2012)

Fonte: acervo do autor.

Na coleção 01¹⁷, os PCNEM aparecem articulados às outras políticas e legislação educacionais como a LDBEN e o ENEM. Se os parâmetros aparecem como um conjunto de competências para o exercício da cidadania, o ENEM é visto como a ponta final através do qual tais competências são possíveis, afirmando, inclusive, que a matriz do exame “privilegia as competências e habilidades – o saber fazer – mais do que os conteúdos, assim como o pensamento interdisciplinar e a autonomia intelectual” (BRAICK e MOTA, MP, 2010, p.6). Tal concepção, pelo que vimos no segundo capítulo é equivocada, visto que a matriz de referência do exame é marcada pelo conteudismo.

Entretanto, a função do ENEM é traçada de forma a mostrá-lo como única condição de possibilidade em meio a demanda da sociedade por acesso ao ensino superior, levantando a hipótese de que a solução que melhor atenderia a essa necessidade seria a universalização e obrigatoriedade desse nível de ensino, sem problematizar, entretanto, a efetividade material de tal proposta, entendendo que o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, tem como único destino o ingresso no ensino superior.

O Ensino Médio não pode ficar refém de um modelo educacional voltado para os vestibulares, mas também não pode se esquivar dessa tarefa. Criar condições para que todos os alunos ingressem em boas universidades e possam se servir dos recursos públicos destinados ao ensino superior, qualificando-se para exercer a vida social e profissional, é parte da tarefa de democratizar a sociedade brasileira.

Entendemos também que a universalização do ensino superior significaria, em última instância, a extinção dos vestibulares e extensão da obrigatoriedade da oferta de ensino para a educação superior (BRAICK e MOTA, MP, 2010, p.13).

Isso implica no seguimento pelo caminho mais viável, ou seja, mesmo que o objetivo do Ensino Médio não seja os processos seletivos de ingresso no ensino superior, a obra sabe que os alunos buscam ao final da Educação Básica o ingresso nessas instituições e se coloca como vítima de uma situação perversa, a qual ela só pode assistir e selecionar questões de vestibulares para dar ao sistema curricular o que ele pede

Infelizmente não há perspectivas de que isso ocorra em um futuro próximo. Diante dessa realidade e da importância de ampliar ao máximo o acesso à educação superior, selecionamos nesta obra questões de diferentes universidades do país e das provas do Enem, procurando contemplar conteúdos essenciais de cada capítulo e atender aos objetivos estabelecidos para a disciplina, tanto os que envolvem questões conceituais quanto aqueles que remetem à tarefa de preparar para a prática da cidadania (BRAICK e MOTA, MP, 2010, p.13).

¹⁷ O nome dessa coleção é sintomático sobre a questão mais problemática dos currículos de História nos livros didáticos, que é a sua extensão. É mesmo necessário, para legitimar a presença do conhecimento histórico na sociedade e na vida dos alunos da Educação Básica, o estudo de uma história que vai das cavernas aos governos presidenciais mais recentes?

A coleção 02, talvez seja, dentre todas as escolhidas, a mais emblemática em termos de circunscrição dos currículos de história a “mundos possíveis”. A obra, além de não citar em suas referências e nem mesmo ao longo do texto os documentos dos PCNEM, não se esquivava de apontar a matriz do ENEM enquanto guia de competências e habilidades a serem seguidas na coleção (MORAES, 2010, p.12-15).

O texto aposta, inclusive, em alimentar uma das contradições que apontamos no decorrer do segundo capítulo, que é afirmar que os PCNEM estariam contemplados pelo exame. Além disso, o manual do professor dessa coleção estabelece (à sua maneira) a relação entre todas as habilidades presentes na matriz de do exame com as sessões do livro e as interfaces dessas habilidades com o conhecimento histórico e com os conteúdos substantivos presentes ao longo do texto, ou seja, se esforça em mostrar que existe coerência interna entre as duas formas curriculares (MORAES, 2010, p.16).

Por fim, ainda aponta como a vulgata histórica escolar na forma de conteúdos substantivos canônicos está contemplada na lista de objetos de conhecimento das Ciências Humanas, afirmando que os 3/5 iniciais estariam contemplados pelo “programa disciplina da História” (apesar de não dizer que programa seria esse e o que o legitima enquanto “programa”) e os demais eixos dos objetos de conhecimentos abordados “sobretudo em razão dos laços interdisciplinares naturais”, ou seja, “Os temas que integram os objetos de conhecimento correspondem aos conteúdos já consagrados na história escolar e, portanto, no livro didático” (MORAIS, 2010, p.15).

Mas não podemos negar a lucidez existente nesse pragmatismo com que se entende a dinâmica dos currículos de História no Brasil ao afirmarem sua identificação com as expectativas de aprendizagem e conteúdos históricos presentes em políticas curriculares e seus documentos que prescrevem diretamente, para além de “orientar”.

O manual do professor dessa coleção reconhece que a seleção dos conteúdos históricos está em consonância com a numerosa lista dos objetos de conhecimento da matriz das Ciências Humanas do ENEM, destacando principalmente o peso dado aos conteúdos relativos ao ensino da história e cultura afro brasileira por serem definidos em lei (MORAIS, 2010, p.15).

Na coleção 03, os PCN do Ensino Fundamental são citados mais vezes que o documento do Ensino Médio na discussão sobre o saber histórico escolar e as noções de *fonte* e *representação*. A organização dos conteúdos de forma intercalada é justificada através da relação pouco esclarecida entre o aparecimento de novos objetos historiográficos, o que

“privilegiou o tratamento dos temas pertinentes à vida pública” (COTRIM, MP, 2010, p.5), ou seja, associa-se o surgimento de novos campos de estudo historiográfico com ensino temático.


Já a coleção 04, é a única coleção dentre as analisadas que se remete as OCNEM na delimitação do perfil da coleção. Citando textualmente trechos do documento, o utiliza na discussão sobre a questão da *cidadania*, das estratégias metodológicas, na organização dos conteúdos e especificamente sobre a relação entre as *temporalidades* e a *cultura* (NOGUEIRA e CAPELLARI, 2010, p.4-7).

Ainda assim, a coleção apresenta, da mesma forma que as demais, uma seção específica voltada para a resolução de questões do ENEM, expondo a motivação da existência dessa seção no fato de que “mesmo os alunos que não tem como meta o ingresso no curso superior devam ter a oportunidade de tomar contato com os processos de avaliação aplicados atualmente no país” (NOGUEIRA e CAPELLARI, 2010, p.7).

A coleção 05, mantém o mesmo tipo de estruturação sobre a presença dos documentos das políticas curriculares visto até agora, ou seja, de pouca expressividade dos PCNEM em suas três versões. Interessante notar que os PCN do Ensino Fundamental são os que justificam a proposta da obra enquanto possibilidade de construção da cidadania através do conhecimento e reflexão sobre o passado (SANTIAGO, CERQUEIRA e PONTES, 2010, p.7). A única menção ao texto dos PCNEM de História diz respeito a questão cidadã enquanto eixo estruturador na organização dos conteúdos, relacionando *cidadania cultural* e a construção dos *lugares de memória* (SANTIAGO, CERQUEIRA e PONTES, 2010, p.7).

Assim, os manuais do professor mostram que os PCNEM, PCN+ ou as OCNEM de História, enquanto *currículo prescrito*, são uma espécie de “convidado de honra” dentro dos livros, uma espécie de formalidade necessária, um ritual de escrita dos manuais do professor de forma a mostrar uma certa coerência das coleções.

Os PCNEM são “reis que até reinam, mas não governam”, em uma espécie de “parlamentarismo curricular”. Fica evidente que tais documentos constituem uma base de expectativas de aprendizagem anacrônicas e pouco relevantes nas operações de seleção e organização dos conteúdos e expectativas de aprendizagem dos livros.




Explorar & Refletir

OFICINA DE HISTÓRIA

1. É possível relacionar o aprimoramento das técnicas de navegação à colonização do Brasil pelos portugueses? Justifique.
2. O pau-brasil pode ser utilizado como árvore para paisagismo. É possível plantá-lo em jardins amplos, mas deve-se tomar cuidado com os acúleos (estruturas parecidas com espinhos) espalhados em seu tronco. Converse com o professor de Biologia e pesquise os seguintes dados sobre o pau-brasil:
 - a) Nome científico do pau-brasil;
 - b) Outros nomes pelos quais costuma ser conhecido;
 - c) Época de floração;
 - d) Cor das flores;
 - e) Altura máxima que atinge.
3. O historiador Warren Dean comenta que as facas e os machados de aço que os europeus davam aos indígenas "encurtavam em cerca de oito vezes o tempo gasto para derrubar árvores e esculpir canoas. Além disso, anzóis de ferro inauguravam uma nova maneira de explorar os recursos alimen-

Figura 17: sessão de atividades da coleção *História Global: Brasil e Geral* (PNLD 2012).
Fonte: acervo do autor.



HISTÓRIA EM DISCUSSÃO

• ROTEIRO DE ESTUDOS •

1. Quais foram as consequências de um século de imperialismo na África?
2. Descreva o processo de descolonização na Argélia.
3. Explique o processo de descolonização nas áreas africanas sob domínio inglês.
4. O que foi o *apartheid* e como esse regime chegou ao fim?
5. Em que contexto ocorreu a independência dos países africanos de língua portuguesa?
6. Qual a importância da literatura no processo de descolonização de Angola?

124

Figura 18: sessão de atividades da coleção *Por dentro da História* (PNLD 2012).
Fonte: acervo do autor.

REVISÃO E APROFUNDAMENTO

1 Leia o texto abaixo.

Nos confins da língua latina e do direito romano, a palavra *privus* (particular) deu origem a duas variantes, *privatus* (privado) e *privus-lex* ou *privilegium* (lei para um particular, privilégio). Essas variantes fundem-se de novo num só significado no contexto do escravismo moderno, no qual o direito — o privilégio — de possuir escravos incide diretamente sobre a concepção de vida privada. Como na Colônia, a vida privada brasileira confunde-se, no Império, com a vida familiar. Resta que, no decorrer do processo de organização política e jurídica nacional, a vida privada escravista desdobra-se numa *ordem privada* preñhe de contradições com a ordem pública. Manifesta-se a dualidade que atravessa todo o Império: o escravo é um tipo de propriedade particular cuja posse e gestão demandam, reiteradamente, o aval da autoridade pública.

[...] o escravismo não se apresenta como uma herança colonial, como um vínculo com o passado que o presente oitocentista se encarregaria de dissolver. Apresenta-se, isto sim, como um compromisso para o futuro: o Império retona e reconstrói a escravidão no quadro do direito moderno, dentro de um país independente, projetando-se sobre a contemporaneidade.

Luiz Felipe de Alencastro. *Vida privada e ordem privada no Império*. In: _____. (org.). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2, p. 16-17.

- a) Diferencie o escravismo colonial brasileiro do escravismo inserido "no quadro do direito moderno".
- b) Aponte algumas características da vida política do Segundo Reinado que permitem perceber a contradição entre a ordem privada e a pública.
- c) Tendo em vista o texto acima, comente a transição da mão de obra escrava para o trabalho livre e assalariado a partir de 1850.

2 Apresente as características da cafeicultura no vale do Paraíba e no oeste paulista.

3 Explique a importância da questão platina para a eclosão dos conflitos envolvendo o Brasil, o Uruguai, a Argentina e o Paraguai.

183

Figura 19: sessão de atividades da coleção *História da coleção História: geral e Brasil* (PNLD 2012).
Fonte: acervo do autor.

ATIVIDADES

Registre em seu caderno

EXPLORANDO O CONHECIMENTO

- Sintetize as principais mudanças econômicas e tecnológicas ocorridas durante a Baixa Idade Média.
- Sintetize os principais fatores que explicam a profunda crise que atingiu a Europa ao longo do século XIV.
- Elabore uma ficha sobre as cruzadas. Siga o roteiro.
 - O que foram as cruzadas e quais seus objetivos.
 - Quem as organizou.
 - As principais cruzadas.
 - Grupos sociais que delas participaram.
 - Dificuldades enfrentadas pelos cruzados.
 - Resultados que elas promoveram.
- Qual era a situação do Império Bizantino quando se realizou a Primeira Cruzada? Como ficou o relacionamento entre cristãos ocidentais e orientais após a Quarta Cruzada?
- Faça uma pesquisa sobre a Guerra dos Cem Anos e crie uma linha do tempo referente ao conflito, assinalando outros eventos importantes que tenham ocorrido na França entre 1337 e 1453.

ANÁLISE DAS FONTES

- Observe a imagem da página 180 que representa uma cidade medieval. Em seguida, compare as características da cidade representada com as da sua cidade, destacando as semelhanças e diferenças entre elas.
- Observe a iluminura da página 181.
 - Descreva os personagens e a situação que ela representa.
 - Associe a imagem com algumas das inovações técnicas desenvolvidas na agricultura ao longo da Baixa Idade Média.
- Escreva com suas palavras um pequeno resumo sobre a Guerra dos Cem anos: quem estava envolvido no conflito, quais os motivos que levaram à guerra e seus principais desdobramentos. Para isso, releia o boxe da página 188.

A HISTÓRIA E O TEMPO PRESENTE

- Os homens fazem sua história, mas limitados pelas circunstâncias. Dentre essas circunstâncias, as epidemias estão entre as que provocam maiores transformações.
 - Identifique as teorias sobre a peste negra.
 - Pesquise as principais dificuldades ainda existentes no combate à peste.
- As cidades medievais que dificultavam o comércio no Rio de Janeiro murmuravam o entorno polêmico. Leia o texto.

"Ao custo de construir muros segundo o Estado, as irregularidades em áreas colhidas, no entanto, comparadas às de hoje, não são nada de mais."

O presidente de Castro, afirmou que, com a implementação de projetos de desenvolvimento, as condições de vida das favelas de áreas nobres não são nada de mais."

O sociólogo, afirma que um elemento de desenvolvimento do governo, o secretário municipal, Rabaça Moreira, afirmou que as favelas de áreas nobres não são nada de mais."

NOGUEIRA, I. A. Favelas de áreas nobres e a desigualdade em São Paulo. Disponível em: <www.folha.com.br>. Acesso em: 10/05/2012.

Figura 20: sessão de atividades da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (PNLD 2012).
Fonte: acervo do autor.

ATIVIDADES

Registre em seu caderno

Verifique o que aprendeu

- Entre os temas debatidos pelos líderes aliados em 1945, estava a definição das fronteiras e dos governos no Leste Europeu. Explique por que esse tema era importante.
- Defina com suas palavras o que era a "Cortina de Ferro".
- O termo "Guerra Fria" designou as tensões e as disputas entre os Estados Unidos e a União Soviética entre os anos de 1945 a 1991. Por que foram consideradas "frias" as tensões desse período?
- A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), foi uma reação aos estragos causados pela Segunda Guerra Mundial. Justifique essa afirmativa.
- Cite duas medidas adotadas pelos Estados Unidos que caracterizam sua liderança no mundo capitalista.
- Entre 1948 e 1949, as tensões entre as superpotências aumentaram. Identifique dois acontecimentos que evidenciem essa situação.
- Relacione os termos "macarthismo" e "guerra ideológica".
- Compare a Organização do Tratado do Atlântico Norte ao Pacto de Varsóvia.
- Estados Unidos e União Soviética não se enfrentaram diretamente durante a Guerra Fria, mas estiveram envolvidos em diversas regiões onde houve "guerras quentes". Comente a participação das duas superpotências nos conflitos elencados a seguir:
 - na China do pós-guerra;
 - na Coreia;
 - no Vietnã.
- Explique por que a descolonização na Ásia e na África tornou-se um tema central para soviéticos e norte-americanos entre as décadas de 1940 e 1970.

Leia e interprete

- No fragmento abaixo, o historiador Eric Hobsbawm comenta as particularidades da Guerra Fria. Leia o trecho com atenção e faça os exercícios pedidos.

A Segunda Guerra Mundial mal terminara quando a humanidade mergulhou no que se pode encarar, razoavelmente, como uma Terceira Guerra Mundial, embora uma guerra muito peculiar. [...]

A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de

Figura 21: sessão de atividades da coleção *Ser Protagonista* (PNLD 2012).
Fonte: acervo do autor.

Falando inicialmente no trabalho das coleções com os conceitos metahistóricos, ou seja, dos conteúdos conceituais que auxiliam na compreensão do fazer histórico, nas tabelas 6 e 7 temos alguns dados gerais das coleções somadas. Visto a grande quantidade de conceitos provenientes dos livros e muitos dos quais com pouca expressividade, tivemos de estabelecer um ponto de corte, ou seja, uma quantidade mínima de incidências que justificassem a sua aparição nas tabelas finais do texto. Assim, definimos que qualquer conceito que não possua ao menos 5% de incidências em relação ao número total de itens ficará registrado como “residual”. Entretanto, esse residual é extremamente importante para visualizarmos aquelas noções que as coleções didáticas cumprem de forma protocolar, ou seja, apenas para que não exista possibilidade de reprovação dos editais do PNLD devido a ausências de determinados conceitos.

Tabela 06: quantidade de itens analisados nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012.

| Nome da Coleção | Conteúdos Metahistóricos | Total de itens |
|-----------------|--------------------------|----------------|
| Coleção 01 | 251 | 417 |
| Coleção 02 | 96 | 237 |
| Coleção 03 | 215 | 269 |
| Coleção 04 | 212 | 312 |
| Coleção 05 | 268 | 618 |
| Total | 1039 | 1853 |

Fonte: Sessões de atividades das coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012.

Tabela 07: conceitos metahistóricos nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012.

| Conceitos | Absoluto | Reativo |
|--------------------------|-------------|------------|
| Interpretação | 270 | 26,0 |
| Diferenças e semelhanças | 194 | 18,7 |
| Mudança e permanência | 115 | 11,1 |
| Passado presente | 63 | 6,1 |
| Cultura | 54 | 5,2 |
| Outros/residual | 343 | 33,0 |
| Total | 1039 | 100 |

Fonte: Sessões de atividades das coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012.

Uma primeira constatação que as tabelas nos fornecem é que, ao contrário do que nos esperaria em uma investigação sobre o extenso texto didático, as sessões de atividades nos dão um panorama mais otimista em relação ao trabalho das coleções com a construção de uma meta-história, ou seja, de uma disciplina História que, através dos conceitos que ensina, é capaz de ajudar os alunos a pensarem os fundamentos da história como ciência e forma de conhecimento. A tabela 06, por exemplo, mostra que as questões metahistóricas são discutidas em todas as obras coleções em níveis bem expressivos se comparados ao total de itens.

Entretanto, duas informações servem para contrabalancear nosso otimismo. A primeira é o alto índice de dispersão (como mostra a tabela 07), ou seja, na rubrica “outros/residual” (33%) há uma grande quantidade de conteúdos conceituais metahistóricos que aparecem em incidências tão baixas que não chegam sequer a entrar na contagem, o que depõe sobre a fragmentação conceitual das coleções e a existência de conteúdos que são trabalhados apenas como forma de “constar” nas obras.

Obviamente, sabemos que é impossível uma coleção tratar de forma aprofundada todos os conceitos históricos considerados essenciais pelos editais, mas vemos que um percentual significativo das sessões de atividades das coleções está voltado em torno da noção de *interpretação*, que é considerada uma das noções chave para a caracterização da História-ciência em contexto escolar, elas fundamentam na prática o ensino de História como pesquisa e “a manutenção de valores democráticos: a crítica, posicionamento perante o mundo e o respeito às posições divergentes” (FREITAS, 2010, p.205).

Aprofundando-se um pouco mais, tal conceito ajuda a construir a ideia de que existem vários passados possíveis e que o conhecimento histórico é fruto de uma tarefa interpretativa. “Assim, mesmo observando idênticos procedimentos metodológicos, devemos admitir que haverá tantas interpretações quanto forem as limitações e interesses em jogo” (FREITAS, 2010, p.209). Coloca-se em questão também que

No ensino de História, são vários os artefatos e as atividades que auxiliam no desenvolvimento a noção de pluralidade de interpretações, desenvolvendo o processo de fabricação do acontecimento histórico. As mesmas fotografias, pinturas, músicas, visita a ruínas, estradas etc., [...] podem ser trabalhadas no sentido de conduzir as crianças a compreenderem que História é versão e construção (FREITAS, 2010, p.209).

Um outro enfoque dado pelas coleções é no sentido de trabalhar algumas com a noção de *tempo*, mas não discutindo a especificidade do conceito em si, que possui pouca expressividade nas sessões de atividades das coleções, mas através da abordagem das

mudanças e permanências e das *semelhanças e diferenças* entre processos, períodos, acontecimentos, sujeitos, etc.

Esse é um perfil geral, mas separadamente (tabela 08), não é preciso um olhar muito demorado para perceber as grandes semelhanças no trabalho que elas executam nas sessões de atividades, estando centralizadas principalmente no trabalho com os conceitos já elencados (*interpretação, diferenças, semelhanças, mudanças, permanências* e secundariamente nas relações *passado-presente*). Ou seja, com poucas mudanças entre si, avaliam basicamente os mesmos conceitos metahistóricos, deixando de lado toda uma gama de conceitos que as políticas curriculares anteriormente estudadas afirmam como sendo centrais ao entendimento da disciplina história. Em algumas coleções, ora encontra-se uma alta taxa de dispersão (coleção 05) ou uma excessiva centralidade em um único conceito (coleção 04).

Entretanto, nos manuais do professor, os autores explanam todo um arsenal argumentativo sobre as suas orientações pedagógicas e historiográficas, destacando direta ou indiretamente, conceitos que supostamente caracterizam a abordagem das obras, mesmo que efetivamente isso não se cumpra em suas atividades. Há um claro descompasso entre o “dito” e o “feito”.

Na coleção 01, por exemplo, a obra inicia a sua exposição no manual pelas noções de *identidade e cultura* enquanto conceitos chave para a compreensão das novas formas de reconhecimento dos jovens formadas na *sociedade do conhecimento* (BRAICK e MOTA, 2010, p.6-7). Além disso, parte da noção de *historiografia* (ao falar que toda História é condicionada pelo seu tempo) para abordar como importante a compreensão de novos objetos historiográficos e suas confluências com o ensino de História (BRAICK e MOTA, 2010, p.6-7).

A coleção não nega a grande efetividade do seu trabalho está centrada na *interpretação* de diferentes registros históricos, estranhamente colocados como “**evidências históricas** que permitem compreender desde as trocas econômicas até determinada cultura e posição política” (BRAICK e MOTA, 2010, p.7). Assim, “o trabalho com a história em sala de aula, realizado a partir do uso de diferentes fontes [...] permite que o aluno se aproxime do pensamento historiográfico e amplie sua visão de mundo[...]” (BRAICK e MOTA, 2010, p.7). Mas não seria um equívoco ou até mesmo uma ingenuidade pensar que o trabalho objetivo de interpretação das fontes (por mais diversas que sejam as possibilidades de comparação semelhanças, diferenças, mudanças e permanências) histórica, pode prescindir de uma abordagem mais efetiva de noções como *memória, historiografia, narrativa, verdade*, etc.? Noções essas pouco exploradas nas atividades.

Na coleção 02, a contemporaneidade já não é vista como sinônimo de “sociedade do conhecimento”, mas sim pelo prisma da efemeridade dos processos históricos através do uso de termos como “aceleração da história” e “cultura do esquecimento”. Para o autor, a história se inscreve no polo oposto a essas concepções, sendo um conhecimento sobre a *memória e seus registros* (MORAES, 2010, p. 6). Em suas opções metodológicas, a obra afirma que apesar de partir de uma *periodização* tradicional, é necessário que os alunos problematizem, enquanto um dos objetivos do ensino de História, esse processo de medir e recortar o *tempo*, o que justificaria a ênfase dada pela obra “aos períodos mais recentes da história ocidental” (MORAES, 2010, p.8).

A obra também afirma como um dos seus diferenciais o trabalho com os documentos, que, estranhamente, para o autor “constitui a tarefa central do ofício do historiador” (MORAES, 2010, p. 8). Uma afirmação que, à luz da historiografia, é altamente discutível. O texto esboça também a preocupação em distinguir termos como *fonte*, *evidência* e vestígio históricos na compreensão de que não há “fatos históricos brutos” ou “verdade total” sobre o passado. Entretanto, como vimos nas tabelas acima expostas, na coleção esses conceitos estão elencados entre aqueles considerados “residuais”

A coleção 03 busca definir-se em sua proposta através da relação entre os conceitos de *história* e *historiografia* enquanto um olhar transitório, marcado pelo seu contexto de produção, e cujas *verdades* são sempre limitadas, seletivas e baseadas em escolhas, assim como a própria noção de *tempo/temporalidade* afirmada na obra, afirmando que apesar do seu recorte cronológico progressivo (do passado para o presente), tal escolha não esgota as possibilidades de compreensão do *processo histórico*. A coleção afirma, por fim, o seu enfoque em torno do trabalho “com *fontes* de natureza variada”, de forma a compreender através destas o passado como um conjunto de *representações/versões* que são frutos de escolhas e perspectivas (COTRIM, 2010, p.6). Entretanto, basta um olhar em sua respectiva tabela para percebermos o quanto tais concepções passam batidas numericamente na análise. As noções acima defendidas figuram mais uma vez no *hall* de conceitos que possuem caráter secundário na obra.

Já a coleção 04, uma das estreantes do PNLD 2012, apesar de ser uma das mais pobres em relação aos conceitos metahistóricos explorados nas sessões de atividades (basta observar a tabela correspondente), é a que mais espaço dedica a reflexão específica sobre os conceitos históricos. Em sua apresentação, define *história* enquanto conhecimento crítico-reflexivo sobre o presente e o passado na percepção das diferenças entre as sociedades enquanto forma de construção de *sujeitos históricos* consciente. A coleção não esconde que a sua noção de

temporalidade diz respeito à “percepção das *diferenças* e *semelhanças* entre as sociedades do passado e o mundo contemporâneo, estabelecendo relações entre o passado e o presente, identificando mudanças e permanências [...] e as transformações históricas” (CAPELLARI e NOGUEIRA, 2010, p.4) A coleção destrincha a partir disso, a relação da temporalidade com as *fontes*, seu processo de *interpretação* e construção de hipóteses explicativas das quais resulta a *historiografia* enquanto forma de expressão da *memória*.

Em suas estratégias metodológicas, a obra elenca um conjunto de seis abordagens que estão presentes o livro desde a forma de exposição dos conteúdos até a proposição de projetos comunitários. Uma das estratégias destacadas pela obra merece atenção especial, mais especificamente a de número dois, ao afirmar como sendo central na coleção o trabalho de análise de documentos escritos e iconográficos de forma com que os alunos possam “produzir suas próprias reflexões, conceitos e conclusões a partir do exercício com documentação **sem a mediação da análise historiográfica produzida pelo meio acadêmico**” (CAPELLARI e NOGUEIRA, 2010, p. 6, grifo nosso). Isso parece estar em franca contradição com entendimento dado pela obra sobre a forma como a *historiografia* é construída. Aqui parece que uma boa *interpretação* de fontes é aquela que a faz a partir do “nada”, do dado bruto contido no documento, expressando uma concepção objetivista do trabalho do historiador. De qualquer, forma, é perceptível que a coleção explica e elenca um conjunto de conceitos que efetivamente estão relegados a um segundo plano nas atividades da coleção.

Por fim, a coleção 05, na explicação de sua abordagem e conceitos elementares, afirma enquanto central em seus aspectos metodológicos, através da descrição dos seus *boxes* e *sessões de atividades*, a prevalência das noções de *história* e *cultura* trabalhadas a partir das diversas *fontes* e suportes na compreensão de *rupturas* e *permanências* e *semelhanças e diferenças* “entre contextos históricos distintos e discutem ainda diferentes pontos de vista sobre os processos históricos” (CERQUEIRA, PONTES e SANTIAGO, 2010, p.4).

Entretanto, no decorrer das páginas elenca também um conjunto de conceitos que considera importante para o conhecimento histórico, mas aparecem apenas residualmente nas sessões de atividades centrais da coleção, como *memória*, *patrimônio*, *tempo*, *sujeito histórico* e *evidência* (CERQUEIRA, PONTES e SANTIAGO, 2010, p.5).

Tabela 08: conceitos metahistóricos nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012(por coleção).

| Coleção 1 | | | Coleção 2 | | | Coleção 3 | | |
|--------------------------|------------|------------|--------------------------|-----------|------------|--------------------------|------------|------------|
| Conceitos | Abs. | % | Conceitos | Abs. | % | Conceitos | Abs. | % |
| Diferenças e semelhanças | 54 | 21,5 | Causalidade | 10 | 10,4 | Continuidade | 11 | 5,1 |
| Interpretação | 60 | 23,9 | Contradição | 11 | 11,5 | Diferenças e semelhanças | 68 | 31,6 |
| Mudança e permanência | 38 | 15,1 | Diferenças e semelhanças | 23 | 24,0 | Interpretação | 23 | 10,7 |
| Outros/residuais | 86 | 34,4 | Explicação | 6 | 6,3 | Mudança e permanências | 44 | 20,5 |
| Tempo | 13 | 5,2 | Interpretação | 14 | 14,6 | Outros/residuais | 47 | 21,8 |
| Total | 251 | 100 | Mudança | 7 | 7,3 | Passado/presente | 22 | 10,2 |
| | | | Outros/residuais | 25 | 26 | Total | 215 | 100 |
| | | | Total | 96 | 100 | | | |

| Coleção 4 | | | Coleção 5 | | |
|--------------------------|------------|------------|--------------------------|------------|------------|
| Conceitos | Abs. | % | Conceitos | Abs. | % |
| Interpretação | 154 | 72,7 | Cronologia/tempo | 21 | 7,8 |
| Outros/residuais | 47 | 22,1 | Cultura | 26 | 9,7 |
| Semelhanças e diferenças | 11 | 5,2 | Diferenças e semelhanças | 38 | 14,2 |
| Total | 212 | 100 | Interpretação | 19 | 7,1 |
| | | | Mudanças e permanências | 29 | 10,8 |
| | | | Outros/residuais | 110 | 41,1 |
| | | | Passado/presente | 25 | 9,3 |
| | | | Total | 268 | 100 |

Fonte: Sessões de atividades das coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012.

Se pensarmos na pouca incidência de noções como *história*, *memória*, *sujeito histórico*, *historiografia* e *identidade*, somada a alta dispersão conceitual e as semelhanças nos conceitos meathistóricos mais trabalhados pelas coleções, ao observarmos o quadro com os principais conceitos considerados elementares pelos PCNEM, ENEM e PNLD (quadro 08), veremos que os livros adotam formulas de avaliação extremamente semelhantes, ou seja, baseadas no trabalho de *interpretação* de fontes históricas e outros suporte de informação e na comparação entre diferentes conteúdos substantivos buscando a elucidação de *semelhanças e diferenças* e *mudanças e permanências* históricas.

Os demais conceitos históricos considerados elementares pelas políticas curriculares existem, mas possuem muito pouca expressão nas obras, aparecendo em baixas frequências e sendo alvo de pouca discussão sobre os seus aspectos. Fazendo um levantamento, podemos listar no quadro abaixo essa gama de itens que consideramos como sendo residuais:

Quadro 10: conceitos metahistóricos residuais nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012.

| Coleção 1 | Coleção 2 | Coleção 3 | Coleção 4 | Coleção 5 |
|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Acontecimento | | | Contradição | Acontecimento |
| Causalidade | | | Continuidades | Causalidade |
| Continuidade | | | Cultura | Cidadania |
| Contradição | | | Explicação | Consequências |
| Espaço | | Acontecimento | Fato | Continuidade |
| Explicação | Continuidade | Causalidade | Fonte | Contradição |
| Fato | Cultura | Contradição | História | Espaço |
| Fonte | Evidência | Cultura | Historiografia | Evidência |
| História | Fonte | Diversidade | Identidade | Fato |
| Historicidade | Historiografia | Espaço | Mudanças | História |
| Historiografia | Identidade | Explicação | Narrativa | Historicidade |
| Identidade | Processo histórico | Fonte | Passado | Historiografia |
| Memória | Ruptura | História | Permanência | Identidade |
| Narrativa | Sequencia | Historicidade | Presente | Memória |
| Passado | Sucessão | Identidade | Processo histórico | Narrativa |
| Presente | Sujeito histórico | Memória | Rupturas | Periodização |
| Patrimônio histórico | Tempo | Narrativa | Sujeito histórico | Poder |
| Periodização | Trabalho | Processo histórico | Tempo | Processo histórico |
| Processo histórico | | Sujeito histórico | Transformação | Ruptura |
| Ruptura | | Transformação | Versão | Sujeito histórico |
| Sequencia | | | | Verdade |
| Simultaneidade | | | | |
| Sujeito histórico | | | | |
| Trabalho | | | | |
| Transformação | | | | |

Fonte: Sessões de atividades das coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012.

No exame por coleção (quadro 10), chama atenção a alta taxa de dispersão, ou seja, a presença residual de uma vasta gama de conceitos metahistóricos que possuem tão pouca presença nos livros que não conseguiram entrar no ponto de corte estabelecido. Ao observarmos o quadro acima presenciamos a pouca efetividade de alguns conceitos chave elencados pelas duas políticas curriculares anteriormente estudadas e pelo próprio PNLD. Alguns desses conceitos que estão elencados como essenciais nas três instâncias de objetivação dos currículos de história no Brasil.

Assim, em relação aos conceitos metahistóricos, apesar de todas as coleções trazerem capítulos introdutórios sobre algumas das questões conceituais responsáveis pela construção de procedimentos históricos, esse artifício não escapa a uma investigação mais minuciosa das sessões de atividades, onde os conceitos elencados como essenciais pelas políticas curriculares brasileiras são muito pouco expressivos. Assim, as coleções até o momento não expressam uma característica conceitual que as distinga.

Mas as coleções não reproduzem em suas sessões de atividades apenas um padrão conceitual metahistórico muito parecido, possuem também extrema semelhanças no conjunto de suas habilidades/capacidades. Isso pode ser demonstrado se cotejarmos entre as coleções os verbos utilizados nas atividades. Estes depõem sobre ideias de aprendizagem da história disponíveis. Levando-se em consideração a assertiva, bastante propagada pelas pesquisas sobre o livro didático, sobre a ausência de critérios de progressão nas obras, ao investigarmos quantitativamente os exercícios, as coleções mostraram realmente um padrão muito semelhante. Vejamos as tabelas abaixo:

Tabela 09: ações exigidas nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD de 2012(por coleção)

| Coleção 1 | | | | | | | | |
|-----------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|
| Volume 1 | | | Volume 2 | | | Volume 3 | | |
| Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % |
| Observar | 21 | 15,3 | Ler/reler | 46 | 29,5 | Ler/Releer | 33 | 30,8 |
| Explicar | 19 | 13,9 | Observar | 24 | 15,4 | Observar | 23 | 21,5 |
| Pesquisar | 17 | 12,4 | Explicar | 24 | 15,4 | Caracterizar | 6 | 5,6 |
| Ler/Releer | 27 | 19,7 | Caracterizar | 9 | 5,8 | - | - | - |
| Caracterizar | 10 | 7,3 | - | - | - | - | - | - |
| Comparar | 8 | 5,8 | - | - | - | - | - | - |
| Outros/residual | 35 | 25,5 | Outros/residual | 53 | 34,0 | Outros/residual | 45 | 42,1 |
| Total | 137 | 100 | Total | 157 | 100 | Total | 124 | 100 |

| Coleção 2 | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------------|
| Volume 1 | | | Volume 2 | | | Volume 3 | | |
| Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % |
| Ler | 22 | 29,7 | Responder | 26 | 30,6 | Responder | 19 | 23,5 |
| Responder | 21 | 28,4 | Ler | 20 | 23,5 | Ler | 22 | 27,2 |
| Explicar | 11 | 14,9 | Explicar | 13 | 15,3 | Explicar | 17 | 21 |
| Relacionar | 4 | 5,4 | - | - | - | Caracterizar | 5 | 6,2 |
| Outros/residual | 16 | 21,6 | Outros/residual | 26 | 30,6 | Outros/residual | 18 | 22,2 |
| Total | 74 | 100 | Total | 85 | 100 | Total | 78 | 100 |

| Coleção 3 | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|------------|-----------------|------------|------------|-----------------|-----------|------------|
| Volume 1 | | | Volume 2 | | | Volume 3 | | |
| Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % |
| Pesquisar | 29 | 29,9 | Pesquisar | 30 | 29,4 | Pesquisar | 18 | 26,5 |
| Comparar | 9 | 9,3 | Ler | 9 | 8,8 | Debater | 6 | 8,8 |
| Ler | 9 | 9,3 | Explicar | 8 | 7,8 | Ler | 6 | 8,8 |
| Discutir | 8 | 8,2 | Comparar | 8 | 7,8 | Explicar | 5 | 7,4 |
| Observar | 7 | 7,2 | Opinar | 7 | 6,9 | Opinar | 5 | 7,4 |
| Debater | 5 | 5,2 | Responder | 7 | 6,9 | Responder | 5 | 7,4 |
| Opinar | 5 | 5,2 | Debater | 5 | 4,9 | Comparar | 4 | 5,9 |
| Responder | 5 | 5,2 | Refletir | 5 | 4,9 | Interpretar | 4 | 5,9 |
| - | - | - | Relacionar | 5 | 4,9 | Observar | 4 | 5,9 |
| Outros/residual | 20 | 20,6 | Outros/residual | 18 | 17,6 | Outros/residual | 11 | 16,2 |
| Total | 97 | 100 | Total | 103 | 100 | Total | 68 | 100 |

| Coleção 4 | | | | | | | | |
|----------------------|------------|------------|----------------------|------------|------------|----------------------|-----------|------------|
| Volume 1 | | | Volume 2 | | | Volume 3 | | |
| Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % |
| Ler e responder | 31 | 31,0 | Ler e responder | 61 | 49,2 | Ler e responder | 37 | 41,6 |
| Ler | 20 | 20,0 | Observar e responder | 26 | 21,0 | Observar e responder | 16 | 18,2 |
| Observar e responder | 9 | 9,0 | Ler e fazer | 11 | 8,9 | Analisar e responder | 15 | 17,0 |
| Observar | 6 | 6,0 | - | - | - | Ler e fazer | 6 | 6,8 |
| Ler e fazer | 5 | 5,0 | - | - | - | - | - | - |
| Outros/residual | 29 | 29,0 | Outros/residual | 26 | 21,0 | Outros/residual | 14 | 15,9 |
| Total | 100 | 100 | Total | 124 | 100 | Total | 88 | 100 |

| Coleção 5 | | | | | | | | |
|-----------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|
| Volume 1 | | | Volume 2 | | | Volume 3 | | |
| Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % | Ações | Abs. | % |
| Responder | 64 | 24,2 | Responder | 43 | 26,1 | Responder | 60 | 31,7 |
| Apontar | 18 | 6,8 | Explicar | 29 | 17,6 | Explicar | 27 | 14,3 |
| Explicar | 30 | 11,4 | Elaborar | 10 | 6,1 | Pesquisar | 13 | 6,9 |
| Comentar | 15 | 5,7 | Pesquisar | 8 | 4,8 | Elaborar | 10 | 5,3 |
| Escrever | 14 | 5,3 | - | - | - | - | - | - |
| Elaborar | 13 | 4,9 | - | - | - | - | - | - |
| Outros/residual | 110 | 41,7 | Outros/residual | 75 | 45,5 | Outros/residual | 79 | 41,8 |
| Total | 264 | 100 | Total | 165 | 100 | Total | 189 | 100 |

Fonte: Sessões de atividades das coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012.

É perceptível a ausência de progressão entre os volumes das obras, coadunando também com a própria ausência de progressão das habilidades históricas constatada na leitura dos PCNEM (que expõem de forma indiferenciada a construção de conceitos, procedimentos e mesmo valores sem uma hierarquia clara). Nas coleções, é fácil visualizar que, do volume 1 para o volume 2 e deste para o volume 3, em todas as coleções analisadas, as expectativas de aprendizagem são basicamente iguais, excetuando-se alguns verbos.

Assim, na passagem de um aluno que cursa a disciplina História no Ensino Médio, é extremamente provável que ele seja avaliado pelo domínio das mesmas habilidades nos três anos que compõem essa etapa da Educação Básica por meio de livros didáticos que se anunciam enquanto pertencentes a propostas distintas de conhecimento.

Na coleção 01, temos a prevalência dos verbos “observar”, “ler/reler”, “explicar” e “caracterizar”, na coleção 02 encontra-se “ler”, “responder” e “explicar” enquanto verbos condutores das expectativas de aprendizagem, na 03 “pesquisar”, “comparar”, “ler”, “opinar”, “responder”, “debater” e “comparar”, na coleção de número 04 temos como característica o trabalho com pares como “ler e responder”, “observar e responder” e o genérico “ler e fazer” repetidos e presentes em quantidades muito semelhantes nos volumes. Por fim, a coleção 05 expõe nos volumes o mesmo peso para os verbos “responder”, “explicar” e “elaborar”.

Nos manuais do professor, algumas das coleções afirmam que um dos seus diferenciais são justamente o trabalho com as variadas competências e habilidades históricas. Na coleção 04, por exemplo, uma de suas estratégias metodológicas adotadas pelo manual consiste no trabalho com “instrumentos de análise em atividades orientadas procedimentais, isto é, que buscam desenvolver junto com os alunos competências próprias do fazer histórico” (CAPELLARI e NOGUEIRA, 2010, p.6.).

Já a coleção 05 expõe ainda que uma de suas preocupações “é formar alunos com o domínio de múltiplas habilidades e competências”, considerando como essenciais atividades “que abram as portas para o aluno pesquisar, trabalhar em grupo, se expressar por meio da oralidade, da escrita, da oralidade, das mãos e do corpo” (CAPELLARI e NOGUEIRA, 2010, p.5)

O que essa longa lista de verbos nos diz? Algo simples: as sentenças das sessões atividades baseiam-se basicamente em comandos genéricos que esperam do aluno a apreensão das mesmas capacidades nas cinco coleções distintas, ou seja, que ele “leia/observe” e/ou “responda/explice” e “pesquise”, acompanhado pelo aprendizado das noções de *interpretação*, *mudança* e *permanência* e *semelhanças* e *diferenças* no conjunto das atividades.

As coleções seguem um modelo de elaboração de atividades muito semelhante no que esperam que os alunos adquiram enquanto capacidades históricas, muito mais voltadas para a apreensão de informações conceituais do que para um saber-fazer operacional sobre a história. Permanece nas atividades um perfil de conhecimento histórico apenas enquanto exercício do pensamento, de apreensão de fatos e conceitos em detrimento da construção de aspectos procedimentais.

Uma outra constatação que nos parece possível elaborar é que a problemática da ausência de progressão nas coleções pode ser diretamente relacionada à própria ausência de progressão dos documentos curriculares para a disciplina, o que se constitui em um dos males inerentes à ausência de currículos sistêmicos para a Educação Básica brasileira para além da função de “orientar”, dar “parâmetros”, “matrizes”, “referenciais”, etc. ou de qualquer outro termo que expresse excessiva flexibilidade e pouco comprometimento com direitos de aprendizagem reais.

Não foi possível perceber entre os volumes que configuram as etapas do ensino médio a diferenciação das habilidades históricas devido à grande taxa de dispersão e a primazia das coleções em torno de “verbos conceituais”, ou seja, “conhecimentos com os quais dizemos ou declaramos coisas sobre coisas” em detrimento de “verbos procedimentais”, os quais valorizam o “saber-fazer” da história através da resolução de problemas empíricos na construção de novas aprendizagens (COLL e VALLS, 2000, p.91-92).

Além disso, existe a permanência de expectativas de aprendizagem que guardam ranços do *behaviorismo* na forma de exercícios de “responder”, mesmo que contrabalanceadas por concepções que valorizam o papel do aluno como sujeito ativo da aprendizagem através de capacidades que incentivam a construção de procedimentos

próprios do método científico. De acordo com Ana Maria Garcia Moura (2011), ao analisar as mudanças e permanências nas concepções de aprendizagem presentes nos exercícios de livros didáticos de história dos anos de 1960 a 2000, reforça que

os exercícios faziam parte e configuraram a História da História ensinada e que eles poderiam indicar até que ponto os manuais didáticos estão ou não de acordo com as prescrições oficiais, em especial os PCN e o PNLD. Além disso, apresentaram como tais prescrições modificaram a forma de elaborar, organizar e estruturar os exercícios, bem como seu papel e suas finalidades para o ensino (MOURA, 2011, p. 24).

Da análise das coleções para o Ensino Médio expostas aqui, algumas conclusões semelhantes às do trabalho da autora podem ser transportadas: os livros didáticos condensam em seus exercícios diferentes teorias educacionais representadas nas ações solicitadas por eles aos alunos, ou seja, ao lado de verbos como “responder”, que marcam a influência tecnicista/behaviorista na prevalência de atividades individuais e objetivistas que estiveram em voga nas teorias educacionais dos anos 60 do século XX, podem conviver de forma consideravelmente pacífica com outras concepções de aprendizagem mais progressistas explicitadas em ações como “pesquisar”, “debater”, “explicar” e “comparar” que enfatizam métodos ativos e o saber elaborado pelos alunos próprios das teorias propostas por autores como Dewey, Saviani e Piaget.

Assim, os exercícios dos livros do ponto de vista das teorias são uma junção de elementos de mais de uma teoria pedagógica, sendo predominante aquela que priorizava a transmissão dos conteúdos e que

referem-se à aquisição de itens específicos do conhecimento, mesmo os que possui a estrutura semelhante à instrução programada de Skinner, os resultados não ocorrem na forma de comportamentos observáveis, mas no acúmulo de informações, quer dizer, resultados que podem ser mensurados. Inferiu-se, com base nos dados apresentados e na análise desses dados, que nos exercícios dos livros didáticos da década de 1960 predominaram as concepções de ensino e aprendizagem das ideias da pedagogia de Herbart e do comportamentalismo (MOURA, 2011, 129).

Ao mesmo tempo que podem existir sessões de atividades enquanto verdadeiras listas de exercícios compostas de sentenças objetivas e baseadas na transmissão e memorização de conteúdos específicos, existem outros blocos de atividades na mesma sessão que possibilitam “a interação do aluno com o texto e com outros sujeitos, a construção de interpretações e posicionamentos, sem, contudo, deixar prescindir os conteúdos apresentados no texto principal” (MOURA, 2011, p.153). Isso pode ser observado nas figuras 17 a 21.

O que nos chama diretamente a atenção é a dificuldades de estabelecer uma linha clara de progressão entre as distintas coleções e mesmo internamente entre os volumes. A

similaridade nas ações históricas exigidas leva a crer que existe uma espécie de fórmula para a avaliação dos conhecimentos históricos, formula essa, entretanto, que deve ser comparada com as expectativas de aprendizagem presentes nos PCNEM e ENEM (ver capítulo 2, quadro 5) para percebermos as proximidades e dissonâncias entre essas e o PNLD.

A primeira diferença fica clara na concentração das coleções didáticas em torno de um conjunto muito restrito de ações exigidas (algumas extremamente genéricas e óbvias) em detrimento da longa lista de habilidades históricas presentes nos PCNEM e ENEM. Se os PCNEM pedem a compreensão, reconhecimento, percepção, conscientização, atuação, problematização, etc., enquanto o ENEM, pelo perfil mais pragmático que possui, pede ações como “interpretar”, “analisar”, “comparar”, “avaliar”, identificar etc., os livros didáticos do PNLD resumem-se basicamente a atividades baseadas em “ler/reler/observar” e em seguida “responder” e “explicar” conteúdos históricos, ou seja, são muito mais modestos no que avaliam. Ao que tudo indica, as sessões de atividades parecem reforçar graus mais básicos de análise.

Se levarmos em conta as indicações dadas por Cesar Coll et al (2000) sobre os verbos “conceituais” e os verbos “procedimentais”, ou seja, ações que ajudam, respectivamente, na capacidade de reconhecer classes de objetos e o desenvolvimento de capacidades ligadas a um *saber-fazer* específico (COLL e VALS, 2000), é possível perceber que a única semelhança entre as três políticas é a concentração do seu conjunto de ações em torno de objetivos de aprendizagem conceituais, deixando de lado os aspectos procedimentais da história.

Já em relação aos conceitos substantivos, deixamos essa parte para o final do capítulo por ser geralmente a maior fonte de polêmica quando se trata de reconfigurações curriculares da disciplina História no Brasil. Em meio a decisão sobre uma nova BNCC, onde os debates têm se resumindo a presença ou ausência de conteúdos considerados “essenciais”, cabe investigar mais de perto o perfil das coleções didáticas em comparação a outra política curricular que avalia conteúdos substantivos, que é o caso do ENEM.

Levando-se em consideração que o objetivo é também mostrar os consensos e dissensos entre as diferentes instâncias de objetivação do conhecimento histórico escolar no Brasil, é imprescindível mostrar os conteúdos conceituais substantivos das obras em perspectiva de comparação com a matriz de conteúdos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias presente no ENEM (onde a disciplina História se inscreve). Para tal, destrinchamos os eixos dessa em forma de lista alfabética de conteúdos conceituais, selecionando as temáticas clássicas debatidas pela história escolar (Tabela 10) e fizemos a

listagem, também em ordem alfabética dos conteúdos conceituais avaliados nas sessões de atividades das coleções (Anexo 6).

A primeira diferença é numérica. O que impressiona logo de início na observação dos primeiros quadros de conceitos é a grande quantidade de conteúdos conceituais substantivos que um aluno do Ensino Médio deve ter em conta até o fim da sua formação na Educação Básica. Assim, antes de uma categorização prévia, ou seja, sem qualquer tentativa de aglutinação de particulares históricos em categorias mais abrangentes, como, por exemplo, a possibilidade de condensar a experiência colonizadora inglesa, portuguesa e espanhola no conceito de *colonização*, foi possível perceber nas coleções didáticas que a viagem histórica feita nos bancos escolares (que vai da “pré-história” ao “Governo Lula”), inclui uma extensiva quantidade de conteúdos conceituais substantivos que ultrapassam a casa das centenas¹⁸. Na coleção 01 temos 181 conceitos históricos, na coleção 02 foram somados 137, na 03 vimos 153 conceitos, na coleção 04 foram totalizados 188 e na coleção 5 impressionantes 269 conceitos históricos. Encontram-se desde de categorias mais abrangentes como *democracia*, *Governo e escravidão* até experiência históricas mais pontuais.

Já no ENEM, ao destrincharmos os eixos, contam-se basicamente 50 conceitos históricos, dentre os quais, ironicamente, não estão presentes alguns daqueles considerados indispensáveis pelo senso comum que rodeia as discussões sobre currículos de história. As Revoluções Francesa, Inglesas e Americanas aparecem sob a rubrica *revoluções sociais e políticas na Europa Moderna*, o Renascimento e a Idade Média (apesar da abordagem do feudalismo enquanto modo de produção) também não estão listados. Podemos observar também que tópicos canônicos da história Antiga e Medieval são pouco presentes, havendo na verdade uma grande predileção pelos marcadores da contemporaneidade e do tempo presente.

Além disso, não é possível encontrar a experiência da Índia e China e nem menções claras as sociedades africanas do século XVI, recentemente introduzidas nas coleções didáticas pela crescente demanda relacionada a necessidade de “des-ocidentalização” e combate ao “eurocentrismo” dos conteúdos históricos. São diferenças bastante significativas se pensarmos em termos do que se avalia em um exame interdisciplinar, responsável por selecionar candidatos para o ensino superior, em relação a extenuante coleção de conteúdos dos livros didáticos. Isso levanta uma questão que serve muito mais como uma provocação, pois não há espaço para ser respondida aqui: por que o ENEM pode abdicar de abordar certas

¹⁸ Devido a extensa listagem, decidiu-se por transferir os quadros do texto principal para a lista de anexos ao final do trabalho, e que corresponde ao material bruto extraído das sessões de atividades dos livros ainda sem tratamento para categorias mais amplas. Ver Anexo 6.

experiências históricas formadoras das sociedades ocidentais e os livros e currículos estatais não?

A comparação entre a quantidade de conteúdos conceituais substantivos entre as coleções didáticas e o ENEM nos ajuda a perceber o descompasso entre os conteúdos históricos avaliados na Educação Básica atualmente. Se nenhuma instância do estado ou da sociedade civil se predispõe a discutir a relevância de seleções curriculares mais ousadas e adequadas aos objetivos das juventudes que cursam o Ensino Médio, perpetua-se uma grave assimetria.

Os livros didáticos continuarão a reproduzir as suas extensas listas de conteúdos, cumprindo apenas aspectos pontuais das políticas curriculares para continuarem no mercado, sem qualquer interesse em rupturas com a vulgata histórica consagrada. Enquanto isso, os exames de escala continuarão a propor seleções que, apesar de bastante discutíveis do ponto de vista do que consideram como experiências históricas importantes, são muito mais objetivos e realistas.

Além disso, se pensarmos que o Exame faz uma seleção que, apesar de extensa, é muito mais pragmática aos objetivos de alunos que não estão interessados em uma formação propedêutica disponível na vulgata histórica dessas obras, não é difícil imaginar qual dessas instâncias serão privilegiadas e quais se tornarão paulatinamente anacrônicas em relação ao trabalho docente, aos cursos preparatórios, as avaliações, concursos, provas, etc.

Seguindo em nossa análise, a tabela abaixo mostra quais os percentuais de conteúdos presentes no ENEM estão sendo efetivamente avaliados nas sessões das coleções didáticas por nos estudadas:

Tabela 10: Conteúdos conceituais substantivos da matriz de referência do ENEM presentes nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD

| Conceitos históricos presentes nas competências e habilidades da matriz de Ciências Humanas e suas tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) | Presença efetiva dos conteúdos históricos da matriz do ENEM nas sessões de atividades dos livros didáticos de História do PNLD | | | | | | | | | |
|---|--|-----|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | Coleção 1 | | Coleção 2 | | Coleção 3 | | Coleção 4 | | Coleção 5 | |
| | Absoluto | % | Absoluto | % | Absoluto | % | Absoluto | % | Absoluto | % |
| Borracha na Amazônia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Capitalismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1,1 |
| Cidadania | 6 | 3,7 | 1 | 1,1 | 8 | 7,8 | 2 | 2,0 | 3 | 1,7 |
| Colonização e Conquista da América | 18 | 11 | 13 | 13,7 | 14 | 13,6 | 18 | 17,6 | 22 | 12,2 |
| Complexo açucareiro | 1 | 0,6 | 2 | 2,2 | 2 | 1,9 | 2 | 2,0 | 8 | 4,4 |
| Conflitos no Brasil imperial | 2 | 1,2 | 1 | 1,1 | 2 | 1,9 | 2 | 2,0 | 2 | 1,1 |
| Conflitos pós-Guerra Fria | 3 | 1,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Constituição Brasileira. | 2 | 1,2 | 3 | 3,3 | 3 | 2,9 | 0 | 0 | 1 | 0,6 |
| Cultura Material e imaterial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Democracia | 3 | 1,8 | 3 | 3,3 | 4 | 3,9 | 1 | 1,0 | 9 | 5,0 |
| Direitos | 3 | 1,8 | 1 | 1,1 | 1 | 1,0 | 1 | 1,0 | 0 | 0 |
| Ditaduras na América Latina | 7 | 4,3 | 9 | 9,5 | 3 | 2,9 | 7 | 6,9 | 12 | 6,6 |
| Diversidade cultural no Brasil | 1 | 0,6 | 0 | 0 | 2 | 1,9 | 0 | 0 | 3 | 1,7 |
| Economia cafeeira | 1 | 0,6 | 1 | 1,1 | 1 | 1,0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Escravidão e resistência indígena e africana. | 4 | 2,4 | 6 | 6,6 | 7 | 6,8 | 5 | 4,9 | 15 | 8,3 |
| Escravidismo antigo | 1 | 0,6 | 1 | 1,1 | 1 | 1,0 | 2 | 2,0 | 0 | 0 |
| Estado Moderno | 4 | 2,4 | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Estado Novo no Brasil. | 4 | 2,4 | 0 | 0 | 3 | 2,9 | 0 | 0 | 1 | 0,6 |
| Feudalismo | 4 | 2,4 | 4 | 4,4 | 5 | 4,8 | 3 | 2,9 | 1 | 0,6 |
| Fordismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Formação territorial brasileira | 3 | 1,8 | 0 | 0 | 2 | 1,9 | 0 | 0 | 9 | 5,0 |
| Franquismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Globalização | 4 | 2,4 | 2 | 2,2 | 3 | 2,9 | 2 | 2,0 | 1 | 0,6 |
| Guerra Fria | 8 | 4,8 | 6 | 6,6 | 2 | 1,9 | 4 | 3,9 | 7 | 3,6 |
| Guerras Mundiais | 12 | 7,3 | 3 | 3,3 | 8 | 7,8 | 7 | 6,9 | 21 | 11,8 |
| História cultural dos povos africanos e indígenas. | 1 | 0,6 | 0 | 0 | 1 | 1,0 | 5 | 4,9 | 1 | 0,6 |
| Imperialismo | 5 | 3 | 4 | 4,4 | 0 | 0 | 5 | 4,9 | 4 | 2,2 |
| Independência política da América | 16 | 9,8 | 10 | 10,5 | 2 | 1,9 | 9 | 8,8 | 18 | 9,9 |
| Industrialização brasileira | 5 | 3 | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Liberalismo | 5 | 3 | 4 | 4,4 | 2 | 1,9 | 1 | 1,0 | 2 | 1,1 |

| | | | | | | | | | | |
|--|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Migração, Imigração e emigração no Brasil | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,6 |
| Mineração no período colonial | 4 | 2,4 | 2 | 2,2 | 3 | 2,9 | 3 | 2,9 | 0 | 0 |
| Nazi-fascismo | 6 | 3,6 | 2 | 2,2 | 2 | 1,9 | 3 | 2,9 | 2 | 1,1 |
| Nova ordem mundial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Patrimônio cultural brasileiro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Políticas afirmativas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,0 | 0 | 0 |
| Produção e transformação dos espaços agrários | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Relação campo-cidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2,9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Revolução Bolchevique | 4 | 2,4 | 5 | 5,5 | 3 | 2,9 | 6 | 5,9 | 9 | 5 |
| Revolução Chinesa | 0 | 0 | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,6 |
| Revolução Cubana | 3 | 1,8 | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 1 | 1,0 | 1 | 0,6 |
| Revolução Industrial | 6 | 3,6 | 4 | 4,4 | 7 | 6,8 | 4 | 3,9 | 5 | 2,8 |
| Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna | 6 | 3,6 | 4 | 4,4 | 6 | 5,8 | 12 | 11,8 | 12 | 6,6 |
| Salazarismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Socialismo | 14 | 8,5 | 0 | 0 | 5 | 4,9 | 0 | 0 | 8 | 4,4 |
| Stalinismo | 0 | 0 | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1,1 |
| Toyotismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 164 | 100 | 95 | 100 | 103 | 100 | 102 | 100 | 181 | 100 |

Olhando para a tabela acima, o primeiro fato a ser observado é a baixa expressividade dos conteúdos avaliados pelo ENEM dentro das sessões de atividade dos livros didáticos de História. Em todas as coleções é quantitativamente perceptível, até mesmo por um contraste visual da própria tabela em relação a grande quantidade de itens “zerados” que os tópicos conceituais avaliados pelo exame constituem menos da metade se comparados com as quantidades de itens compilados nos livros (ver tabela 06).

Na coleção 01 os conteúdos listados pelo exame correspondem a 39% das sessões, na coleção 02 equivalem a 40%, na coleção 03 temos 38% e nas iniciantes no programa, as coleções 04 e 05 temos, respectivamente, 33% e 30%. Traduzindo os números, os conteúdos listados a partir da desintegração dos eixos do exame, mostram que o ENEM, fazem uma seleção que destoa (por não estarem presentes) em grande parte do currículo operacionalizado aos professores e alunos via livro didático de história.

Outro ponto importante é que apesar de muitos dos tópicos existentes na matriz de conhecimentos do exame terem bastante semelhança com itens tradicionalmente tratados nas coleções didáticas, por contraste visual é possível perceber que muitos dos conteúdos conceituais substantivos, apesar de constarem no texto didático ou sumário, não são avaliados nas sessões de atividades das obras. Em muitos casos, não se trata nem de baixas incidências e sim de ausência desses conteúdos nas sessões escolhidas.

Não ignoramos que tais conteúdos podem aparecer em exercícios localizados em outros trechos dos capítulos, mas provavelmente não apareceriam em frequências que possam desequilibrar os dados apresentados acima. Além disso, é possível notar que há uma grande assimetria entre os títulos, havendo alguns conceitos substantivos presentes em frequências representativas em algumas coleções e totalmente ausente em outras.

O que se pode inferir é algo revelador em termos de dissonâncias entre as instâncias estatais de produção de currículos de História no Brasil, pois praticamente todos os conteúdos conceituais listados pelo ENEM aparecem em baixas frequências ou mesmo de forma assimétrica nas coleções didáticas, ou seja, o livro didático de história para o ensino Médio, do ponto de vista da vulgata histórica avaliada nas sessões de atividades está em claro descompasso com a política curricular do ENEM.

Os conteúdos considerados essenciais pela lista de conhecimentos do exame existem objetivamente, ou seja, estão lá, porém, dentro possuem baixa expressividade em meio a uma gigantesca carga conceitual trazidas pelas obras. É preciso deixar claro mais uma vez que a tabela não representa os conceitos que constam nos livros didáticos e sim os que são avaliados

nas sessões de atividades por eles, a quantidade de questões em que aparecem e o percentual que essas incidências representam no total coletado das obras.

O objetivo do presente capítulo foi investigar o grau de assentimento dos conceitos, competências e habilidades presentes nos livros distribuídos pelo PNLD em relação as duas políticas anteriormente citadas, buscando nas sessões de exercícios os principais conceitos, competências e habilidades trabalhadas.

Na análise do PNLD e das sessões de atividades das coleções didáticas de História, mais assimetrias foram encontradas. Apesar de ser uma política curricular claramente definida em relação ao seu caráter disciplinar, inclusive do ponto de vista de traduzir de forma clara algumas das orientações teóricas atualmente assumidas pelo ensino de história, o programa do livro didático é colocado em xeque sobre a necessidade de incorporar ao mesmo tempo pressupostos dos PCNEM enquanto aspectos legais e atender as demandas de formação do ENEM.

Entretanto, os PCNEM figuram nas coleções enquanto elementos claramente decorativos, que garantem a oficialidade da coleção nos processos de avaliação. No manual do professor, são poucas as referências as três versões do documento lançadas entre 1998 e 2006, sendo que algumas coleções colocam o ENEM enquanto uma demanda para as obras mais importante e que não pode ser negada. Mas efetivamente, em matéria de conceitos históricos elementares, as coleções demonstram pouca preocupação em cumprir efetivamente as demandas dos editais e deixam de lado também uma grande carga de conceitos metahistóricos considerados essenciais por essas políticas. Cumprem apenas o necessário.

Em relação as competências e habilidades históricas exigidas, as coleções mostram-se limitadas em fórmulas didáticas que não estão preocupadas em estabelecer uma linha clara de progressão e são majoritariamente focadas na aprendizagem conceitual em detrimento da construção de procedimentos históricos, trancafiando alunos do Ensino Médio, durante os seus três anos de permanência nesse nível, em um currículo que naquilo que espera que os alunos saibam não propõe mudanças estruturais entre os volumes.

Por fim, na vulgata histórica presente nos livros didáticos, o que percebemos é uma extensa carga conceitual por parte das coleções, algumas chegando a casa das centenas de conceitos e particulares históricos. O inchaço é tão expressivo que algumas temáticas que sempre são alvo de polêmicas quando estão ameaçadas de sumir dos currículos possuem muito pouca expressividade.

Quando buscamos o grau de frequência com que os conceitos históricos presentes matriz de referência do ENEM aparecem nas sessões de atividades dos livros didáticos, vimos um grande descompasso. Algumas temáticas históricas trazidas pelo exame, sequer figuram nas sessões de atividades das coleções, mesmo que possam ser encontradas em uma rápida

consulta aos sumários. Ao que tudo indica, em termos de conteúdos históricos efetivamente avaliados no Ensino Médio brasileiro, o ENEM e o PNLD têm tomado direções distintas na definição dos conteúdos históricos considerados importantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como intuito investigar o grau de simetria nos conteúdos escolares presentes nas prescrições dos Parâmetros *Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio* (PCNEM) em comparação com os documentos e provas do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e editais e livros didáticos avaliados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD).

Assim, esperamos contribuir com alguns subsídios para as atuais discussões sobre os currículos de História no Brasil a partir da triangulação entre três políticas educacionais voltadas para o ensino da disciplina, de forma a expor uma outra perspectiva de análise em meio a um período extremamente importante na redefinição de seus conteúdos e expectativas de aprendizagem.

No atual processo de reconfiguração do que se deve ensinar sobre a história no Brasil, materializada nas polêmicas que envolvem a possibilidade de uma *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), estamos mais uma vez discutindo o nosso “direito ao passado”. Colocar em foco as dissonâncias entre as três maiores políticas do conhecimento para a disciplina História no país ajuda a pensar para além de certos preciosismos que envolvem a seleção de conteúdos históricos. Logo, esse trabalho tem uma posição muito definida sobre a questão e tenta mostrar, através das incongruências entre PCNEM, ENEM e PNLD, os prejuízos inerentes a ausência de currículos sistêmicos para a disciplina.

A primeira política analisada, os PCNEM de História, são o aspecto discursivo da política educacional, ou seja, servem para que o estado brasileiro possa dizer: “sim, temos uma política curricular oficial”. A segunda, o ENEM, tem a sua efetividade dentro da realidade educacional do Brasil contemporâneo comprovada por ser o maior canal de acesso ao ensino superior no país e indiretamente um dos definidores do currículo de História. Por fim, o PNLD, pode ser a maior política pública de acesso ao conhecimento escolar na América Latina através da vulgata histórica veiculada nos livros didáticos, se constitui no último eixo de análise desse trabalho que se encerra.

O objetivo do primeiro capítulo foi apresentar e discutir algumas das principais características que envolvem os PCNEM de História que há mais de uma década vem tentando ser implementado no sistema educacional brasileiro. Em um primeiro momento, abordamos as políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica a partir da década de 1990 e

exploramos a compreensão dos pesquisadores em Educação e Ensino de História no Brasil sobre a reforma do Ensino Médio.

Em um segundo momento, analisamos em seus aspectos pedagógicos e historiográficos, o documento dos PCNEM e as versões posteriores (PCN+ e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que tiveram a função ampliar o entendimento sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro para professores e coordenadores. O que podemos concluir dessa jornada?

Os PCNEM enquanto documentos elaborados dentro de contexto bastante específico partem da crítica ao dualismo da escola brasileira e de sua excessiva disciplinarização enquanto aspectos próprios das sociedades industriais, o que gerou a hiperespecialização dos conhecimentos e do tratamento positivista em relação do saber. Assim, apregoam a adoção dos imperativos próprios daquilo que a teoria social chama de sociedades *pós-industriais*, ou seja, marcadas pelo aprofundamento de algumas das principais características das instituições sociais modernas do Ocidente a partir da segunda metade do século XX. O documento apresenta essa conjuntura enquanto fato consumado através da manipulação de conceitos como *flexibilidade*, *globalização*, *sociedade informática e do conhecimento*, etc. Os PCNEM defendem um modelo de escola e currículo a partir dessas teses.

Enquanto isso, a pesquisa educacional brasileira, partindo do mesmo ponto de crítica dos PCNEM, ou seja, a dualidade do sistema de ensino chega a conclusões diferentes. Afirma-se que os PCNEM foram mais um dispositivo que, travestido de novidade, reafirmaram a lógica perversa da escola enquanto reprodutora da desigualdade entre as classes. Os pesquisadores do Ensino de História, cuja diversidade teórico-metodológica é sempre propalada enquanto uma de suas marcas distintivas, não conseguiram gestar uma crítica própria, que parta do lugar de fala daqueles que estão envolvidos com os meandros da história ensinada, reproduzindo em grande parte as mesmas teses da pesquisa educacional gestada pelo olhar da Pedagogia, o que acaba por empobrecer a discussão sobre a especificidade do conhecimento histórico escolar e as diferentes ressonâncias que um mesmo documento pode ter em realidades específicas. Assim, em termos de reformas curriculares, pedagogos e historiadores, mesmo partindo de olhares e problemáticas bastante diferentes, possuem o mesmo entendimento.

Em grande parte, as preocupações corporativas e materiais, é que dão o tom da crítica, como a preocupação com as questões materiais da condição docente e a perda da especialidade da disciplina e da profissão, associada a crítica econômica de caráter estruturalista, onde a escola reproduz, tendo os PCNEM como um de seus veículos, a divisão do capitalismo entre aqueles que “pensam” e aqueles que “fazem”. Dentro dessa lógica, qualquer reforma

educacional que não surja para discutir ou alterar as condições materiais de existência do professor e/ou alunos, estará fadada ao fracasso.

Apesar de não haver espaço para uma discussão mais efetiva sobre essa tópica, cabe uma reflexão: não seria demasiada ingenuidade por parte de uma comunidade altamente especializada esperar que uma nova prescrição de conteúdos curriculares resolva, além de todas as questões inerentes a seleção do conhecimento escolar, as questões referentes as condições materiais de existência da classe docente?

Outra constatação importante do capítulo é que a maior entidade representativa dos profissionais de História do país, a ANPUH, no biênio 1999-2001, silenciou sobre o processo de implementação das políticas curriculares da disciplina para o Ensino Médio, mesmo que, anteriormente, já viesse “embalada” pela espinhosa discussão acerca do Ensino Fundamental.

Em relação as competências enquanto modelo pedagógico voltado para a adaptação da escola aos ditames do mercado, se elas são um dos principais problemas levantados por parte da pesquisa educacional mais ampla e da pesquisa especializada em Ensino de História, não foi possível identificar nenhuma discussão sobre o que devemos ensinar aos alunos para nos livrarmos das famigeradas competências.

Especificamente sobre o documento PCNEM de História, este reproduz em grande parte algumas das conclusões levantadas por Margarida Oliveira (2010) sobre o documento voltado para o Ensino Fundamental, que é o caráter contraditório de suas matrizes historiográficas e pedagógicas ao partir do lugar comum sobre a historiografia francesa dos *Annales* enquanto fornecedora de arquétipos ajustáveis ao ensino de história, explicação que é reproduzida também por alguns pesquisadores.

Tal concepção historiográfica não seria um problema se dialogasse com o modelo pedagógico das competências e habilidades. Essa dificuldade de comunicação na explicitação da proposta curricular para História gerou duas versões posteriores dos parâmetros que tentaram, paulatinamente, delimitar de forma mais clara conceitos e habilidades específicos para a disciplina, buscando preencher o vácuo deixado pela primeira proposta. Entretanto, os documentos posteriores responderam às incompreensões por meio da expansão numérica das habilidades, conteúdos e eixos temáticos.

Mais do que nunca, em meio a discussões acaloradas sobre a possibilidade de uma nova BNCC, devemos olhar para a experiência de 15 anos de reformas curriculares no Brasil através dos PCNEM de História e buscar a definição sobre quem deve propor essa base. Essa é uma oportunidade que não se deve desperdiçar sob o risco dessa nova base tornar-se o que os PCNEM se tornaram: um documento de pouca legitimidade, incapaz de se fazer inteligível e

de mobilizar a comunidade dos professores/pesquisadores a uma reflexão mais profunda sobre a política do conhecimento em História. Sem essa discussão, estamos criando um abismo na compreensão de que o “direito ao passado” é algo que deve estar na ordem do dia nas discussões sobre o ensino de história.

Diante do silêncio por parte da pesquisa sobre a especificidade do que devemos ensinar, surge um “vazio curricular” que dá margem para que outros agentes da cena educacional preencham esses espaços. Se nem os professores da escola básica e nem os professores universitários se sentem na responsabilidade de engajar-se na construção de propostas curriculares, o espaço fica aberto para que organizações religiosas, a indústria do livro didático ou as avaliações dos sistemas de ensino o façam.

O segundo capítulo buscou conhecer os conceitos, competências e habilidades previstos para a disciplina História no *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e cotejá-los com as prescrições já conhecidas sobre os PCNEM através dos documentos produzidos pelo MEC e INEP, as matrizes de referência e seus respectivos objetos de conhecimento e as questões das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias realizadas entre os anos de 1998 a 2012.

Concatenando algumas das colocações propostas pelos referenciais teóricos adotados por essa pesquisa e algumas das poucas iniciativas de investigação entre os pesquisadores do currículo avaliado pelo ENEM, podemos afirmar que o exame, apesar de ser uma avaliação supostamente interdisciplinar, deixa claro, pelo menos em matéria de Ensino de História, um espaço disciplinar bastante delimitado, o que pode ser apreendido pela quantidade de questões que abordam e atribuem juízo a mudança temporal das sociedades.

Tais questões são bastante frequentes no exame das Ciências Humanas e constituem-se em importante *lócus* de pesquisa sobre o Ensino Médio brasileiro que poderia ser mais explorado, o que pode ser comprovado pela exígua literatura existente sobre a temática. Isso faz com que discordemos de uma premissa básica na interpretação das reformas curriculares realizadas no Ensino Médio até o momento, de que o formato “de ‘áreas de conhecimento’, pode corroborar com a diluição dos conhecimentos das Ciências Humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas” (BERGAMIN, 2013, p.93). Não é o que o ENEM tem mostrado em suas matrizes, objetos de conhecimentos e muito menos em suas questões.

Isso abre horizontes para pensarmos o quanto a organização de um currículo em torno de áreas de conhecimento é realmente um perigo em si para a autonomia do ensino e aprendizagem da história. O conhecimento sobre a mudança temporal para crianças e jovens só pode ser aprendido em torno de uma entidade chamada “disciplina escolar”? Mas, a despeito

de ser uma política pública que não discute a especificidade das disciplinas escolares, no conjunto das ciências humanas e suas tecnologias, a compreensão das categorias de *tempo* e *espaço* são consideradas elementares para a consecução dos objetivos da área.

A partir de critérios historiográficos previamente definidos, buscamos os elementos na matriz de referência que depõem sobre a existência do conhecimento histórico e o que encontramos foi a clara presença dos fundamentos da ciência da História espalhados por uma grande parte da matriz. Além disso, partindo dos mesmos critérios, pela leitura dos objetos de conhecimento, percebe-se a listagem direta de conteúdos claramente ligados a vulgata histórica presente nos currículos brasileiros e o seu caráter enciclopédico. A matriz e a listagem de objetos congelam-se em 2009, data em que o exame passa a ser o critério de seleção para o ingresso no ensino superior brasileiro, e não se alteraram até o presente momento. Além de reformuladas as matrizes de referência, com a inclusão de listas de conteúdos (objetos de conhecimento), a estrutura do exame se altera também na quantidade de questões da prova, passando a ter cada uma das áreas um caderno próprio de questões.

Ao investigarmos o grau de adesão das matrizes de referência e questões do exame ao que está prescrito como política curricular para a disciplina História no Ensino Médio, podemos perceber que, apesar de alguns pontos de contato, o ENEM rompe claramente com os pressupostos que fundamentam os PCNEM de História. As matrizes mostram que o ENEM é um exame centrado em uma compreensão da história onde o *sujeito*, *identidade*, *tempo* e *cidadania*, por exemplo, são vistos através dos conflitos, transformações e mudanças empreendidas pela ação dos grupos e instituições sociais, políticas e econômicas, desaparecendo a interpretação desses conceitos através das experiências dos indivíduos, muito mais próxima da proposta dos PCNEM.

Ao adentrarmos as questões do exame, partindo dos mesmos critérios já delineados no decorrer do texto sobre o que qualifica o “histórico” e alguns outros indícios operacionais, percebemos que o espaço destinado à história dentro do quadro das ciências humanas e suas tecnologias é preponderante dentro da área e em cada edição do exame. As questões discutem esmagadoramente conteúdos conceituais substantivos em detrimento de conceitos que trabalham procedimentos históricos, como *tempo*, *espaço*, *história*, *memória*, *sujeito*, *fonte*, *interpretação*, etc., o que vai de encontro ao peso dado a esses conceitos nos PCNEM de História. Isso pode ser visualizado, por exemplo, na dispersão conceitual presente nos conteúdos de história do Brasil. Tal perspectiva se aprofunda ainda mais a partir de 2009.

Quando deslocamos o foco da análise para o tratamento indireto dado aos procedimentos históricos no exame, ainda assim é possível perceber que grande parte das

questões aborda conhecimentos já prontos nos enunciados e onde as fontes históricas servem muitas vezes apenas para fins de confirmação das informações dadas. Pesam nas questões o enfoque de interpretação textual básica, sem muita preocupação com a capacidade de pensar historicamente. A necessidade de prescrever conteúdos a partir de 2009 se faz tão patente que até a finalidade cidadã do exame se perde de vista na pouca efetividade desse trabalho dentro dos conteúdos históricos.

Por fim, no terceiro capítulo investigamos cinco coleções de livros didáticos de História em relação a efetividade do que é prescrito pelo programa em termos de conceitos, competências e habilidade e a relação desses conteúdos com as prescrições dos PCNEM e ENEM, ou seja, em nosso último passo da pesquisa, a partir da categorização proposta por Gimeno Sácrstan (2000) sobre as fases de objetivação curricular, buscamos comparar o *currículo modelado pelos professores* na forma do livro didático (PNLD) em relação ao *currículo prescrito* (PCNEM) e o *currículo avaliado* (ENEM) para a disciplina escolar História no Brasil.

Em primeiro lugar, constatamos que nos editais do programa, na mudança de equipe entre os editais do PNLD de 2009 para 2012, há a incorporação de alguns pressupostos sobre o livro didático ideal presentes em Jörn Rüsen, o que mostra um referencial divergente das políticas curriculares anteriormente estudadas, estando o PNLD mais condizente com algumas discussões teóricas contemporâneas no ensino de história.

Adentrando as coleções para sabermos o grau de concordância das coleções em relação aos PCNEM e ENEM, ao começar pela análise dos manuais dos professores, podemos dizer que os PCNEM são como uma espécie de “convidado de honra”, ou seja, fazem parte de uma formalidade necessária no processo de avaliação das obras, o que transmite a impressão de organicidade entre as demais políticas públicas para o currículo. Fica evidente assim, que os PCNEM se constituem em uma base de expectativas de aprendizagem anacrônica e pouco relevante nas operações de seleção e organização dos conteúdos e expectativas de aprendizagem nos livros.

Em relação aos conceitos metahistóricos, apesar de não termos encontrado grandes diferenças entre os conteúdos conceituais selecionados nos editais do programa em relação às demais políticas, percebe-se um maior investimento do PNLD em selecionar conceitos que afirmem diretamente o caráter disciplinar do programa e a especificidade do conhecimento histórico construído via livro didático, através da insistência no aprendizado de noções como *narrativa, ficção, verdade, evidência e explicação*.

Entretanto, apesar de considerados importantes pelos editais do programa, efetivamente nos livros, percebe-se uma grande fragmentação conceitual das coleções e a existência de conteúdos trabalhados apenas para “constar” nas obras, visto que noções cabais ao ensino de história proposto pelo PNLD como *memória, tempo, acontecimento, historiografia*, etc. aparecem em frequência extremamente baixas no conjunto das obras.

De forma geral, vemos que um percentual significativo das coleções está voltado para a construção da noção de *interpretação* nas sessões de atividades. Esse conceito é o “carro chefe” do que se avalia metahistoricamente nas coleções. É possível perceber também entre as diferentes coleções a grande semelhança no trabalho que elas executam nas sessões de atividades, estando centradas principalmente na abordagem das noções de *diferenças, semelhanças, mudanças, permanências* e secundariamente nas relações *passado e presente, cultura, tempo*. Ou seja, com poucas mudanças entre si, avaliam basicamente os mesmos conceitos metahistóricos, deixando de lado toda uma gama de conceitos que as demais políticas curriculares anteriormente estudadas afirmam como centrais.

No tocante as expectativas de aprendizagem colhidas nas obras através dos verbos de ação das sentenças das sessões de atividades, encontramos o mesmo processo de padronização. Entre as coleções analisadas é perceptível a ausência de uma linha clara de progressão entre os volumes das coleções. As expectativas de aprendizagem são basicamente iguais, o que nos leva a consideração preocupante de que um aluno ao sair do Ensino Médio terá sido avaliado pelo domínio das mesmas habilidades históricas nos três anos que compõem esse nível e circundará sobre a aprendizagem de uma gama limitada de conhecimentos metahistóricos.

Por fim, no que concerne aos polêmicos conteúdos substantivos, temos uma situação bastante preocupante. Ao contrário do que essa tese imaginava enquanto hipótese, os conteúdos conceituais históricos elencados pela matriz de referência enquanto essências de serem aprendidos por qualquer aluno que queira entrar no ensino superior possuem muito pouca expressividade nos conteúdos avaliados pelos livros didáticos.

A pouca simetria entre os conteúdos trabalhados nas sessões de atividades das coleções didáticas e os conteúdos presentes nos objetos de conhecimento do ENEM, somada ao tradicional enciclopedismo das obras didáticas de história, apontam para uma assimetria bastante grave. Se a matriz de conteúdos do ENEM consegue fazer uma seleção curricular com objetivos claramente definidos e goza de certa legitimidade dada pelo papel exercido na filtragem de alunos para o sistema superior, o que esperar dos livros didáticos que, além de apresentarem mais de duas centenas de conceitos históricos a serem aprendidos, não se

articulam verdadeiramente com as políticas curriculares já estudadas ou as cumprem de forma protocolar?

Em meio às vozes discordantes sobre a necessidade e mesmo a possibilidade de estabelecermos uma *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) de conhecimentos para o ensino de História, a análise dessas três políticas curriculares tenta alertar para a necessidade de um consenso democrático sobre os conteúdos e habilidades históricas no Brasil que extrapole: 1. A oficialidade de documentos curriculares enquanto formalidades necessárias a existência de uma “política”; 2. De exames de escala enquanto currículos “democraticamente impostos” pela demanda de acesso ao ensino superior; 3. De uma seleção curricular justificada apenas pela tradição (que é sempre inventada) ou por interesses corporativos que lutam para manter tudo do jeito que está em relação a escrita escolar da história.

FONTES

Legislação e documentos técnicos

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: SEMTEC, 1999.

_____. **Enem**: documento básico. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: SEMTEC, 2002.

_____. **Enem**: relatório pedagógico. Brasília: MEC/INEP, 2004.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: 2006.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório Pedagógico 2004. Brasília: MEC/INEP, 2007a.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório pedagógico 2005. Brasília: MEC/INEP, 2007b.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório pedagógico 2008. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. **História**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Edital n. 3, de 24 de maio de 2012**: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília: MEC/ INEP, 2012.

_____. **Edital n. 1, de 8 de maio de 2013:** Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília: MEC/ INEP, 2012.

Boletins

BOLETIM DA ANPUH. Ano 6, n. 12, março-julho de 1998a.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 6, n. 13, outubro-dezembro de 1998b.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 7, n. 14, 1º trimestres de 1999a.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 7, n. 15, 2º semestre de 1999b.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 8, n. 17, 2º semestre 2000.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 9, n.18, 1º semestre de 2001a.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 9, n.19, 2º semestre de 2001b

Provas

Provas do Exame Nacional do Ensino Médio entre os anos de 1998 a 2012.

Livros didáticos

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História das cavernas ao terceiro milênio:** Das origens da humanidade à reforma religiosa na Europa. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2010, v.1.

_____. **História das cavernas ao terceiro milênio:** Da conquista da América ao século XIX. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2010, v.2.

_____. **História das cavernas ao terceiro milênio:** Da proclamação da República no Brasil aos dias atuais. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2010, v.3.

CAPELARI, M. A.; NOGUEIRA, F. H. G. **Ser protagonista.** 1ª edição. São Paulo: Edições SM, 2010, v.1.

_____. **Ser protagonista.** 1ª edição. São Paulo: Edições SM, 2010, v.2.

_____. **Ser protagonista.** 1ª edição. São Paulo: Edições SM, 2010, v.3.

CERQUEIRA, C.; PONTES, M. A.; SANTIAGO, P. **Por dentro da História.** 1ª edição. São Paulo: Edições Escala Educacional S/A, 2010, v.1.

_____. **Por dentro da História.** 1ª edição. São Paulo: Edições Escala Educacional S/A, 2010, v.2.

_____. **Por dentro da História.** 1ª edição. São Paulo: Edições Escala Educacional S/A, 2010, v.3.

COTRIM, G. V. **História Global: Brasil e Geral.** 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, v.1.

_____. **História Global: Brasil e Geral.** 1ª edição. São Paulo: Saraiva 2010, v.2.

_____. **História Global: Brasil e Geral.** 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, v.3.

MORAES, J. G. V. de. **História Geral e Brasil.** 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, v.1.

_____. **História Geral e Brasil.** 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, v.2.

_____. **História Geral e Brasil.** 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, v.3.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E. P.; FONSECA, S. G. Currículo: seleção, concepção e práticas de Ensino de História. **Anais do XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH)**. Rio Grande do Sul: São Leopoldo, 2007.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Aval. pol. público. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan. /mar. 2011.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. São Paulo, Cortez, 2011.

ARIAS NETO, J. M. Entre o nada e o anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. **História e Ensino**, Londrina, v. 5, p. 103-126, out. 1999.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, ed. UFPR, 2006, pp. 151-170.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, ed. UFPR, 2006, pp. 93-112.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BANDOUK, G. L. **Imagem e Escrita**: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no livro de História para o Ensino Médio (2002-2012), 172f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004

BARAUSE, J. de F. A seleção de conteúdos por professores de História no Ensino Médio. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História (ANPUH)**. Paraná: Londrina, 2005.

_____. Ensino de história: do currículo proposto aos conteúdos ensinados. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 1, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/299/205>>. Acesso em: 10/07/2013.

BERGAMIN, F. M. B. **Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

BESSELER, J. V. D. **Introdução aos estudos históricos**. 5ª edição. São Paulo: EPU, 1973, pp.273-293.

BEZERRA, H. G. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=24370>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BEZERRA, H.; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade: PNLD História (1996-2004). In: SPOSITO, M. E. B. (org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: cultura acadêmica, 2006, pp. 27-54.

BITTENCOURT, C. M. F. Introdução. In: **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp. 13-20.

_____. A História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008, pp 97-128.

BOBBIO, N. **Revolução [verbetes]**. In: Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998, p. 1121-1130.

BORGES, R. C. O ENEM, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005. pp.65-69

BOUDON, R. et al. Revolução [verbetes]. **Dicionário de Sociologia**. Dom Quixote: LISBOA, 1990, p. 213.

BRAGA, T. M. F.; CHAVES, E. A.; Avaliação de livros de História por alunos do ensino médio. **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 1, n. 2, Passo Fundo, jul. /dez 2014, pp. 336-357.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e Educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul. /out.2010.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, mar/2000, p. 7-23.

CAIMI, F. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JR, A. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória /UNICAMP, 2013, pp. 35-52.

CAMPOS, R. F.; GARCIA, R M. Cardoso; SHIROMA, E. O. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, M. A. Breve História das leis básicas da educação nacional. In: _____. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo**. 7ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 17-27.

CASTELS, M. A economia informacional e o processo de globalização. In: **A sociedade em rede** (volume I). São Paulo: Ed. Paz e terra, 1999, pp 85-172.

CASTORIADIS, C. O fim da História? In: LEFORT, B. (org.). **Sobre o fim da História**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, pp. 57-65.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan. /jun. 2009.

CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p.213-231.

CHAVES, E. A. **A presença do livro didático de história em aulas do Ensino Médio**: estudo etnográfico em uma escola do campo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CHERVEL, A. COMPERE, M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul. /dez. 1999.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, pp. 177-254, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Ed. Aique, 1991.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro didático. **História da educação**. ASPHE/Face/UFPE, Pelotas, v. 11, abr. 2002, pp. 5-24.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004, pp. 549-566.

CIAMPI, H.; GODOY, A. P.; NETO, A. S. de A.; SILVA, I. P. da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, nº 58, p. 361-382 - 2009.

COLL, C.; et ali. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem dos conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, A; OLIVEIRA, M. M. D. de. Apresentação. In: **Para que (m) se avalia?** Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal, RN: EDUFRN, 2014, pp.8-10.

_____. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. In: **SAECULUM – Revista de História**. João Pessoa, n.16, jan. /jun. 2007, pp. 147-160.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa** [online], 2008, vol.38, n.134, pp. 293-303. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>.

_____. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e Política Educacionais na História da Educação Brasileira**. Espírito Santo: EDUFES, 2011.

DELORS, J. Os quatro Pilares da Educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). MEC: 1998, pp. 89-101.

DIAZ, M. del R. P; MUÑIZ, L. L. Livros Didáticos, seu processo de avaliação e uso na Educação Básica: Chile, Espanha e Japão. In: COSTA, A.; OLIVEIRA, M. M. D. de. In: **Para que (m) se avalia?** Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal, RN: EDUFRN, 2014, pp. 27-47.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro editora, 2008.

FERREIRA, A. F. Alguns apontamentos sobre as diretrizes curriculares da Educação Básica - História do estado do Paraná. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, São Paulo: Campinas, 2012.

FREITAS, I. **Currículos e programas de outros tempos**: a experiência dos estudos médios. Palestra proferida no Seminário “Ensino Médio Integrado: Identidade, Legislação, Iniciativas e Perspectivas”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação. Auditório da Biblioteca Pública Epifânio Dória, Aracaju, 17 abr. 2007. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com.br/2010/10/curriculos-e-programas-de-outros-tempos.html>>.

_____. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, M. M. D de; STAMATTO, M. I. S. (orgs.). **O livro didático de História**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, pp. 53-59.

_____. As histórias que contam os livros didáticos de História regional. In: **História Regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 25-54.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Ensino de História. In: **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história (anos iniciais)**. Editora UFS: São Cristóvão, 2010, pp. 157-164.

_____. Currículos nacionais para o ensino de história (1931-2009). In: **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014, pp. 119-145.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, 2012, p. 269-304.

_____. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 1, n. 2, Passo Fundo, jul. /dez 2014, pp. 223-234.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A busca da articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio.** In: _____. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, pp. 11-34.

FONSECA, S. G. A nova LDB, Os PCN e o Ensino de História. In: _____. **Didática e Prática de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003, pp. 29-38.

FONSECA, V. A. **A viabilidade das habilidades no currículo de São Paulo.** Monografia (Especialização em Educação). Universidade de Campinas, 2012, 35f.

GALZERANI, M. C. B. Introdução. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JR, A. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória /UNICAMP, 2013, pp.9-15.

GASPARELLO, A. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JR, A. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória /UNICAMP, 2013, pp. 19-34.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da História:** livro didático ensino no Brasil (1970-1990). São Paulo: Edusc, 2004.

GIDDENS, A. **Introdução.** In: _____. As consequências da Modernidade. São Paulo: editora Unesp, 1991, p.11-60.

GOMES, D. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história:** a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013

HARVEY, D. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX: do fordismo à acumulação flexível. In: **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993, pp. 117-162.

HOBBSBAWM, E. AS décadas de crise. In: **A era dos extremos:** o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 393-420.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41.

HOUAISS, A. Reforma [verbetes]. In: Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva: 2009.

KOSELLECK, R. Uma História dos Conceitos: aspectos teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p.134-146.

_____. **Futuro passado:** para uma semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. Editora PUC- Rio, 2006.

_____. **Estratos do tempo: estudos sobre história.** Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-RIO, 2014.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p.14-39, abril/00.

LAGROU, P. A História do Tempo Presente na Europa depois de 1945: como se constituiu e se desenvolveu um novo campo disciplinar. **Revista Eletrônica Boletim Do Tempo**, Ano 4, Nº15, Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <http://.tempopresente.org/index.php?option=com_content&task=view&id=4882&Itemid=147>. Acesso: 20 de nov. 2013.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, ed. UFPR, 2006, pp. 131-150.

LIÉNARD, G.; MANGEZ, E. Sociologia do currículo (verbete). In: ZANTEN, A. V. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 163-167.

LUCA, T. R. de; MIRANDA, S. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. 2004, v.24, n.48, p. 123-144.

MACEDO, L. de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et ali. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, pp.113-135.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competências. In: PERRENOUD, Philippe et ali. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, pp. 137-155.

_____. Interdisciplinaridade e contextualização. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 41-53.

MAGALHAES, M. de S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo** [online]. 2006, vol.11, n.21, pp. 49-64.

MARTINS, M. do C. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 145-158. jun. 2007.

MEDEIROS, D. H. de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, ed. UFPR, 2006, pp. 73-92.

MINHOTO, M. A. P. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. **Revista Poiésis**, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 67-85, jan. /abr. 2008.

_____. Modelação Curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. **Jornal de políticas educacionais**. N. 5, Jan–jun. 2009, p. 27–36.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan-abr, 2012, pp. 39-59.

MOREIRA JUNIOR, F. de J. Aplicações da Teoria da Resposta ao Item (TRI) no Brasil. **Rev. Bras. Biom.** São Paulo, v. 28, n. 1674, p. 137-170, 2010.

MOURA, A. M. G. **Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/2000):** que concepções apontam os exercícios? Dissertação de Mestrado em Educação – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011, 164f.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, set. /dez. 2012, p. 51-66.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** São Paulo, 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, 1997.

_____. Indagações sobre a história ensinada. In: GUAZELLI, C. A. B. et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 303 -312.

MURRIE, Z. de F. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 57-60.

NODA, M. Elaboração e efetivação de currículos oficiais: um estudo de caso das Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH).** Ceará: Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Z. A. de. **Saberes e práticas avaliativas no ensino de História:** o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular / UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio, 2006, 137 f.

OLIVEIRA, D. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **Rev. RBPAE**, v 25, nº 2, mar/ago. 2009, pp. 197-209.

OLIVEIRA, M. M. D. de. **O Direito ao Passado** (uma discussão necessária a formação do profissional de História). Recife, 2003, 291 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

_____. **O Direito ao Passado** (uma discussão necessária a formação do profissional de História). Aracaju: Editora UFS, 2011.

OLIVEIRA, T. de F.R. **Estatística na escola – 2º Grau.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1974.

PACHECO, R. de A.; PINTO, M. G. de M. O Enem como formador do currículo: uma análise dos períodos e níveis históricos abordados na avaliação nacional. **XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX 2013 – UFRPE:** Recife, 09 a 13 de dezembro.

_____. O Enem como referência para o ensino de história. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 76-85, jul.-dez 2014. ISSN: 1982-4440.

PAIM, A; PICOLLI, V. Ensinar história regional e local no ensino Médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, Londrina, v.13, p.107-126, set.2007.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. **Lua Nova Revista de Cultura Política**, n. 45, 1998. Barcelona, 25-26 de abril de 1997.

PIPES, R. Stalin e depois. In: _____. **O comunismo**. Rio de Janeiro: objetiva, 2002, pp. 71-105.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica: Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.11-16.

RANZI, S. M. F. A especificidade da história como disciplina escolar. **Anais do XX Simpósio Nacional de História (ANPUH)**. Santa Catarina: Florianópolis, 1999.

REMOND, R. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 203-209.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Revista de Humanidades**. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.

ROSA, L. P. **Tecnociências e humanidades**: novos paradigmas, velhas questões: a ruptura do determinismo, incerteza e pós-modernismo. São Paulo: Paz e Terra, 2005, v. 2.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. (Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. M. C. T. Cotidiano reinventado: (Res) significações das políticas educacionais dos anos 90. **Anais do XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Ceará: Fortaleza, 2009.

SAVIANI, D. O estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: _____. **Estado e Política Educacionais na História da Educação Brasileira**. Espírito Santo: EDUFES, 2011.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática**: as consequências sociais na segunda revolução industrial. 4ª edição. São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense, 1995.

SEAL, A. V. **A (re) invenção do saber histórico escolar**: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005, 307 f.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014, pp. 29-49.

SILVA, C. S. Ensino de História e EJA: algumas considerações. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, São Paulo: Campinas, 2012.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Globalização** [verbetes]. In: _____. Dicionário de conceitos históricos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 169-172.

_____. **Revolução** [verbetes]. In: _____. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 362-366.

SOARES, M. A. N., O Ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A construção do sujeito adequado. **História & ensino**, Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao diálogo entre os saberes**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, K. L. G. M. de; STAMATTO, M. I. S. A história do tempo presente no exame nacional do ensino médio (1998-2012): um mapa de conceitos, competências e habilidades. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 16, maio/julho 2014, p.12-25, ISSN: 2179-2143.

SPOSITO, M. E. B. A avaliação de Livros didáticos no Brasil - Por que? In: _____. (org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, pp.15-25.

STAMATTO, M. I. S. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007). In: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. S. (orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, pp. 37-52.

_____. A legislação como fonte para a História da Educação. In: CASTRO, César Augusto; SOUZA, Elizeu Clementino; VASCONCELOS, José Geraldo, **História da Educação: memória, arquivos e cultura escolar**. Rio de Janeiro: Salvador: Quartet: Uneb, 2012, pp. 277-.292.

TOURAINÉ, A. **O pós-Socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VALENTE, S. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas perspectivas do Estado e da Escola**. Marília, 2002. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2002.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /fev. /Mar /abr. 2005 nº 28, p. 24-37.

ANEXOS

1. Competências e habilidades listadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998);

- compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticosociais, culturais, econômicos e humanos;
- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;

Fonte: BRASIL, 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Dados organizados pelo autor

2. Quadro de análise das questões de História presentes no ENEM

| Ano | Total de Questões | História | Tempo presente | Conceitos | | Competência | Habilidade |
|------|-------------------|----------|----------------|--|--|-------------|------------|
| | | | | Substantivos | Metahistóricos /procedimental | | |
| 1998 | 63 | 14 | | Segunda Guerra (pós) | Tempo/cronologia/datas | C2 | H7 |
| | | 40 | | Era Vargas | Interpretação de texto - Sujeito histórico individual | C1 | H4 |
| | | 45 | X | Globalização | Leitura e interpretação (Texto acadêmico) | C2 | H9 |
| | | 58 | X | Abolição/Cidadania | Interpretação de textos - Passado e presente | C5 | H25 |
| | | 61 | X | Democracia | Leitura e interpretação de texto | C5 | H24 |
| 1999 | 63 | 3 | | Planeta terra | Leitura e interpretação de texto – Tempo geológico/individual | C6 | H30 |
| | | 4 | | Agricultura neolítica | Leitura e interpretação de texto - Tempo geológico/individual | C6 | H27 |
| | | 10 | | Idade Média/Igreja Medieval | Interpretação de fonte textual (texto clássico) | C3 | H14 |
| | | 13 | X | Guerra Fria | Leitura e interpretação de texto (jornal) | C2 | H7 |
| | | 17 | | Crise de 1929 | Leitura e interpretação de texto (jornal) - Passado e presente | C3 | H14 |
| | | 49 | | 1ª Revolução industrial/mov. Operário. | Leitura e interpretação de texto (legislação) – mudança | C5 | H22 |
| | | 53 | | Sociedade brasileira/industrialização | Interpretação de (fonte literária) | C1 | H1 |
| | | 60 | X | Guerra Fria | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C2 | H7 |
| 2000 | 63 | 4 | | Direito Romano | Interpretação de fonte documental (texto clássico) | C3 | H12 |
| | | 17 | | Tempo histórico | Leitura e interpretação de texto (revista) | ? | ? |
| | | 35 | X | Políticas econômicas | Leitura e interpretação de fonte documental (discursos) | ? | ? |
| | | 53 | | Absolutismo | Interpretação de fonte (texto clássico) | C1 | H1 |
| | | 56 | X | Pós-guerra fria | Análise de Imagem (charge) | C2 | H7 |
| 2001 | 63 | 18 | | Renascimento | Interpretação de texto (historiografia) | C1 | H1 |
| | | 31 | X | Guerra | Interpretação de fonte (texto acadêmico- áreas diversas) | C2 | H7 |
| | | 45 | | Idade Média | Interpretação de texto (literário) - Tempo/escalas de tempo | C2 | H9 |
| | | 54 | X | Questão indígena | Leitura de fonte documental (jornal) | C1 | H4 |
| | | 62 | | Calabar (holandeses no Brasil) | Leitura e interpretação de fonte (teatro) e historiografia | C1 | H2 |
| 2002 | 63 | 28 | X | Guerrilha/terrorismo | Interpretação de texto (acadêmico –áreas diversas) | C3 | H14 |
| | | 37 | | Neocolonialismo - | Leitura e Interpretação de texto (acadêmico) | C2 | H7 |

| | | | | | | | |
|------|----|----|---|--|--|----|-----|
| | | 39 | | Revolução técnica | Leitura e Interpretação de texto | C4 | H16 |
| | | 53 | X | Exclusão social (anos 50) | Interpretação letra de música - contexto | C3 | H11 |
| | | 62 | X | Preservação ambiental | Interpretação fonte documental discurso passado e presente | C6 | H28 |
| 2003 | 63 | 46 | | Tempo | Interpretação de texto - escalas de tempo | C1 | H1 |
| | | 47 | | Tempo- | Interpretação de texto – escalas/periodização | C1 | H1 |
| | | 50 | | Capitais brasileiras | Interpretação de fontes (discursos) - semelhanças | C2 | H8 |
| | | 51 | | Semelhanças/diferenças | Interpretação/comparação – imagens | C1 | H2 |
| | | 54 | X | Guerra do Afeganistão | Interpretação de fonte (discursos) | C3 | H14 |
| | | 55 | X | 11 de setembro | Interpretação de fonte (discursos) | C3 | H15 |
| | | 3 | | Olímpiadas | Leitura e interpretação de texto | C2 | H9 |
| | | 20 | | Formação da sociedade brasileira | Interpretação de fonte (poesia) | C1 | H1 |
| 2004 | 63 | 51 | X | Declaração Universal dos Direitos humanos | Leitura e interpretação (Declaração de direitos humanos) | C5 | H23 |
| | | 53 | | Poder moderador | Interpretação de fontes (discurso) | C3 | H14 |
| | | 55 | | Revolução Francesa | Leitura e interpretação de texto - mudanças culturais | C1 | H1 |
| | | 62 | | Tempo histórico e geológico | Interpretação de texto acadêmico (áreas diversas) - Escalas de tempo | C1 | H1 |
| | | 5 | | Descolonização da África | Interpretação de mapa | C2 | H7 |
| | | 7 | X | Era Vargas | Interpretação de fonte documental (literatura) | C3 | H15 |
| 2005 | 63 | 9 | | Tempo geológico | Análise de quadro - Medidas de tempo | ? | ? |
| | | 11 | | Ocupação da América | Interpretação de texto - Escalas de tempo | ? | ? |
| | | 13 | | Cruzadas | Interpretação de texto (historiografia) | C3 | H14 |
| | | 14 | | Sociedade do antigo regime | Interpretação de texto (historiografia) | C3 | H11 |
| | | 15 | | Invasão holandesa/desenvolvimento econômico | Interpretação de texto (historiografia) | C3 | H14 |
| | | 16 | | Indígenas Brasil/aculturação | Interpretação (fonte documental) | C1 | H1 |
| | | 17 | X | República brasileira (Segunda metade do século XX) | Interpretação de texto -mudanças | C5 | H24 |
| | | 22 | X | Pós-guerra fria | Interpretação de mapas | C2 | H10 |
| 2006 | 63 | 16 | | Colonização da África e escravidão | Interpretação de texto (acadêmico) - simultaneidade/anterioridade | C2 | H9 |
| | | 17 | | Independência brasileira (economia) | Interpretação de texto (historiografia) | C4 | H18 |

| | | | | | | | |
|------|-----|----|---|--|---|----|-----|
| | | 18 | | Abolição da escravidão no Brasil | Linha do tempo/fato e processo histórico | C5 | H22 |
| | | 20 | | Crise da primeira República | Interpretação de fonte documental (carta) | C3 | H13 |
| | | 21 | | Revoluções Liberais | Interpretação texto historiografia - semelhanças e diferenças | C3 | H13 |
| | | 22 | X | Guerras Árabe-israelenses | Interpretação de texto | C2 | H7 |
| | | 27 | | Indígenas Brasil | Interpretação de fonte documental (literatura) | C1 | H4 |
| 2008 | 63 | 12 | | Brasil colônia | Interpretação de fonte (poesia) | C1 | H1 |
| | | 38 | | Escravidão | Interpretação de imagem | C1 | H1 |
| | | 39 | | Escravidão/Abolição | Leitura e interpretação de texto histórico | C3 | H13 |
| | | 47 | | Idade Média/Peste Negra | Interpretação de fonte (testemunho) | C1 | H1 |
| | | 58 | | Colonização brasileira | Interpretação de fonte histórica (literatura) | C1 | H1 |
| | | 59 | | Colonização da América Portuguesa (indígena) | Leitura e interpretação de texto | C3 | H15 |
| | | 60 | | Entre guerras/apaziguamento | Interpretação de texto histórico (discurso) | C2 | H7 |
| | | 61 | X | Era Vargas | Interpretação de texto histórico (jornal) | C3 | H13 |
| 2009 | 180 | 62 | X | Guerrilha e Terrorismo | Leitura e interpretação de texto | C3 | H15 |
| | | 46 | | Egito Antigo | Leitura de texto | C3 | H11 |
| | | 47 | | Antigo regime | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H5 |
| | | 48 | | Fontes históricas | Leitura de texto/mudanças | C3 | H11 |
| | | 49 | | Idade média | Interpretação de texto | C1 | H2 |
| | | 50 | | Conflitos Mundiais | Interpretação de texto | C2 | H7 |
| | | 51 | | Regimes totalitários | Interpretação de texto | C3 | H13 |
| | | 52 | X | Guerra Fria | Interpretação de texto | C2 | H9 |
| | | 53 | X | Movimentos sociais de 1968 | Interpretação de fonte documental (jornal) | C3 | H13 |
| | | 58 | | Cidadania | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C5 | H24 |
| | | 59 | | Formação do Brasil | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H1 |
| | | 60 | | Cidadania/constituição | Interpretação de fonte (constituição) | C5 | H23 |
| | | 61 | | Era Vargas/democracia | Interpretação de fonte (discurso Francisco Campos) | C5 | H24 |
| | | 62 | | Era Vargas/Hora do Brasil | Interpretação de texto | C5 | H21 |
| | | 63 | | Inquisição/Brasil colônia | Interpretação de (fonte documental) | C3 | H15 |

| | | | | | | | |
|--------|-----|----|---|---|--|----|-----|
| | | 64 | | Formação dos estados nacionais | Interpretação de texto | C2 | H9 |
| | | 65 | | Independência do Brasil/Conflitos raciais no Brasil | Leitura e interpretação de fonte (trova) | C3 | H15 |
| | | 66 | | Política externa brasileira | Interpretação de texto | C2 | H7 |
| | | 67 | | Revolução Industrial | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C4 | H18 |
| | | 68 | | Revolução Industrial | Interpretação de texto | C6 | H28 |
| | | 70 | | Imigração no Brasil | Interpretação de fonte relato | C4 | H17 |
| | | 74 | | Cidades-Estado | Interpretação de texto (Jornal) - semelhanças e diferenças | C2 | H9 |
| | | 77 | X | Reforma agrária no Brasil | Interpretação de texto | C3 | H13 |
| 2010.1 | 180 | 10 | | Revolução Industrial | Interpretação de texto (historiografia) | C4 | H19 |
| | | 12 | | Revolta do Contestado | Interpretação de texto (historiografia) | C4 | H18 |
| | | 13 | | Tratado de Petrópolis/conflitos territoriais | Interpretação de texto | C2 | H8 |
| | | 16 | | Sociedade Inca | Interpretação de texto | ? | ? |
| | | 19 | | Troteiríssimo/cotidiano | Interpretação de texto | C1 | H3 |
| | | 20 | | Memória / sujeitos históricos | Interpretação de (poema Bertold Brecht) | C1 | H2 |
| | | 21 | | Canudos/ patrimônio cultural | Interpretação de texto | C1 | H5 |
| | | 22 | | Guerra do Paraguai/historiografia | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H4 |
| | | 23 | | Escravidão/Abolição | Leitura e interpretação de texto | C3 | H13 |
| | | 24 | | Industrialização brasileira | Leitura e interpretação de fonte documental (legislação) | C2 | H7 |
| | | 25 | | Mudança da família real p/ o Brasil | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C2 | H7 |
| | | 26 | | República Velha - memória | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H2 |
| | | 27 | | Código Penal Republicano de 1890 | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C3 | H12 |
| | | 31 | | Período Regencial | Leitura e interpretação de texto | C3 | H15 |
| | | 32 | | Era Vargas/legislação trabalhista | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C5 | H22 |
| | | 33 | X | Ditadura militar brasileira | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C3 | H13 |
| | | 35 | X | Ditadura militar brasileira | Interpretação de fonte (letra de musica) | C3 | H13 |
| | | 36 | X | História dos meios de comunicação/cidadania | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C5 | H21 |
| | | 40 | | Revolução Industrial | Interpretação de fonte (poesia/literatura) | C3 | H15 |

| | | | | | | | |
|------|-----|----|---|---|--|----|-----|
| | | 41 | X | Homofobia | Leitura e interpretação de fonte documental - relação passado presente | C5 | H25 |
| | | 42 | X | Ditadura militar chilena | Leitura e interpretação de texto | C3 | H12 |
| 2011 | 180 | 1 | X | Movimento caras pintadas - | Texto e imagem ilustrativa | C3 | H13 |
| | | 3 | X | Primavera Árabe/ meio de comunicação | Leitura de texto revista | C5 | H21 |
| | | 6 | X | Floresta Amazônica/devastação ambiental | Leitura de texto acadêmico | C6 | H27 |
| | | 16 | X | Movimentos sociais no Brasil | Leitura e interpretação de texto | C3 | H13 |
| | | 17 | | Constituição de 1824/cidadania | Leitura de fonte / legislação/constituição | C5 | H22 |
| | | 18 | | Coronelismo | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C5 | H24 |
| | | 19 | X | Acumulação flexível | Interpretação de texto acadêmico | C4 | H17 |
| | | 21 | | Revolução de 1930 | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H2 |
| | | 22 | | Política do Café com Leite | Interpretação de texto/historicidade dos conceitos | C3 | H15 |
| | | 25 | X | Direitos humanos/justiça brasileira | Leitura e interpretação de texto | C3 | H12 |
| | | 27 | | Escravidão/cotidiano | Interpretação de Imagem / fotografia | C1 | H1 |
| | | 30 | | Indígenas brasileiros | Leitura de texto de época | C6 | H26 |
| | | 31 | | Antigo Sistema Colonial/produção açucareira | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C4 | H16 |
| | | 32 | X | História e Cultura Afro-Brasileira/dia da consciência negra | Leitura e interpretação de texto | C5 | H22 |
| | | 34 | | Catolicismo brasileiro | Relação passado presente | C1 | H3 |
| | | 35 | | Conjuração Baiana (1798) | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C3 | H13 |
| | | 36 | | Idade Média/renascimento urbano | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C2 | H8 |
| | | 40 | | Renascimento | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H5 |
| | | 41 | | Revolta da Vacina | Imagem | C3 | H15 |
| | | 42 | X | Reforma/sociedade brasileira | Leitura e interpretação de texto histórico | C3 | H14 |
| | | 43 | X | Movimento estudantil brasileiro | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C3 | H14 |
| | | 45 | X | Movimentos migratórios | Interpretação de texto | C2 | H8 |
| 2012 | 180 | 3 | | Crise de 1929/crise financeira | Comparação de textos históricos- relação passado presente | C3 | H14 |
| | | 4 | | Revolução constitucionalista de 1932/bandeirismo | Interpretação de Imagem (cartaz) | C1 | H1 |

| | | | | | | | |
|--|--|----|---|--|---|----|-----|
| | | 6 | | Patrimônio histórico brasileiro | Leitura e interpretação de texto histórico | C1 | H5 |
| | | 11 | | Absolutismo | Interpretação de Imagem (charge) | C1 | H2 |
| | | 13 | | Escravidão/identidade brasileira | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C1 | H5 |
| | | 14 | X | Movimento Negro Americano | Leitura e interpretação de texto histórico | C3 | H13 |
| | | 16 | | Gandhi/movimento pacifista | Interpretação de Imagem | C3 | H12 |
| | | 18 | | Segunda Guerra Mundial/Capitão América | Imagem | C1 | H3 |
| | | 22 | | Política indigenista | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | ? | ? |
| | | 24 | X | Ditadura militar brasileira | Leitura e interpretação de texto histórico | C3 | H12 |
| | | 25 | | Império romano | Imagem | C2 | H6 |
| | | 26 | | Noite das Garrafadas/I Reinado | Leitura e interpretação de texto (historiografia) | C3 | H15 |
| | | 29 | | Colonização espanhola | Leitura e interpretação de texto histórico | C2 | H8 |
| | | 30 | | Absolutismo Inglês | Leitura e interpretação de texto histórico | C2 | H9 |
| | | 31 | | Escravidão africana/Economia Colonial | Leitura e interpretação de texto histórico | C1 | H1 |
| | | 37 | | Catolicismo Popular | Leitura e interpretação de texto histórico | C1 | H5 |
| | | 32 | | Estado Novo/sindicalismo | Leitura e interpretação de texto histórico | C3 | ? |
| | | 34 | X | Movimentos sociais/maio de 1968 | Leitura e interpretação | C3 | H13 |

Fonte: INEP, 1998-2012. Questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dados organizados pelo autor

3. Quadro de avaliadores e equipe técnica do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD) entre os anos de 2009-2015.

| PNLEM 2009 | PNLD 2012 | PNLD 2015 |
|--|--|---|
| Coordenação Geral Paulo Knauss Coordenação Institucional Jandira Souza Thompson Motta Coordenação Adjunta Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus Tânia Regina de Lucca Pareceristas Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro Ana Teresa Marques Gonçalves André Luis Vieira de Campos Andréa Ferreira Delgado Antonio Celso Ferreira Carmen Teresa Gabriel Anhorn Cecília da Silva Azevedo Christina da Silva Roquette Lopreato Flávia Arlanch Martins de Oliveira Gilvan Ventura da Silva Julio César Pimentel Pinto Filho Kátia Maria Abud Luís Reznik Manoel Luis Lima Salgado Guimarães Márcia Maria Menendes Motta Márcia Regina Capelari Naxara Margareth de Almeida Gonçalves Maria Fernanda Baptista Bicalho Maria Regina Celestino de Almeida Martha Campos Abreu Nelson Schapochnik Ricardo Pinto de Medeiros Sônia Regina Miranda Temístocles Américo Correa Cezar Consultores Holien Gonçalves Bezerra Juçara Luzia Leite | Comissão Técnica Flávia Eloisa Caimi (UPF) Coordenação Institucional Eunice Sueli Nodari (UFSC) Coordenação de Área Andréa Ferreira Delgado (UFSC) Coordenação Adjunta Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) Tania Regina de Luca (UNESP) Assessoria de Área Fernando Leocino da Silva (UFSC) Avaliação Alexia Pádua Franco (UFU) Alexsandro Donato Carvalho (UERN) Ana Maria Mauad de Souza Andrade Essus (UFF) Ana Teresa Marques Gonçalves (UFG) André Luiz Vieira de Campos (UERJ) André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN) Antonio Celso Ferreira (UNESP) Benito Bisso Schmidt (UFRGS) Carina Martins Costa (FGV) Clarícia Otto (UFSC) Cristiani Bereta da Silva (UDESC) Dilton Cândido Santos Maynard (UFS) Elison Antonio Paim (UNOCHAPECO) Gilvan Ventura da Silva (UFES) Isaíde Bandeira da Silva (UECE) Janice Gonçalves (UDESC) João Klug (UFSC) Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO) Márcia Regina Capelari Naxara (UNESP) Maria Fernanda Baptista Bicalho (UFF) Maria Telvira da Conceição (URCA) Marizete Lucini (UFS) Marlene Rosa Cainelli (UEL) | Comissão Técnica Flávia Eloisa Caimi (UPF) Coordenação Institucional Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) Coordenação de Área Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN) Assessoria Pedagógica Itamar Freitas de Oliveira (UFS) Coordenação Adjunta Dilton Cândido Santos Maynard (UFS) Marta Margarida Andrade Lima (UFRPE) Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFF) Avaliadores Alexia Pádua Franco (UFU) Ana Luiza Araújo Porto (IFAL) Ana Maria Mauad Sousa Andrade Essus (UFF) Anderson Ribeiro Oliva (UnB) André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN) Anita Lucchesi (CECIERJ) Aryana Lima Costa (UERN) Carina Martins Costa (UERJ) Carla Beatriz Meinerz (UFRGS) Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS) Clarícia Otto (UFSC) Cristiani Bereta da Silva (UDESC) Débora Souza Cruz Martins (UFS) Décio Gatti Júnior (UFU) Edilson Aparecido Chaves (IFPR) Edna Maria Matos Antonio (UFS) Elison Antonio Paim (UFSC) Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN) Francisco Egberto de Melo (URCA) Gilvan Ventura da Silva (UFES) Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ) Humberto da Silva Miranda (UFRPE) Isaíde Bandeira da Silva (UECE) Jane Derarovele Semeao e Silva (URCA) João Maurício Gomes Neto (UNIR) Juçara Luzia Leite (UFES) Juliana Pirola da Conceição Balestra (UNICAMP) |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Marcelos de Carvalho Caldeira Sônia Maria Leite Nikitiuk Leonardo Ângelo da Silva</p> | <p>Marta Margarida de Andrade Lima (UFRPE) Monica Martins da Silva (UFSC) Nilton Mullet Pereira (UFRGS) Sonia Regina Miranda (UFJF) Leitura Crítica Holien Gonçalves Bezerra (UFG) Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)</p> | <p>Juliana Teixeira Souza (UFRN) Karla Karine de Jesus Silva (UFS) Kleber Luiz Gavião Machado de Souza (UFRN) Lucas Victor Silva (UFRPE) Luiz Henrique dos Santos Blume (UESC) Lyvia Vasconcelos Baptista (UFRN) Marcella Albaine Farias da Costa (UFRJ) Márcia Elisa Tetê Ramos (UEL) Marisa Noda (UENP) Mônica Martins da Silva (UFSC) Muirakytan Kennedy de Macêdo (UFRN) Nathalia Helena Alem (IFBA) Nilton Mullet Pereira (UFRGS) Olívia Moraes de Medeiros Neta (IFRN) Renilson Rosa Ribeiro (UFMT) Robson William Potier (UnP) Ronaldo Cardoso Alves (UNESP) Tatyana de Amaral Maia (USS) Wicliffe de Andrade Costa (UFRN) Leitura Crítica Andréa Ferreira Delgado (UFSC) Sônia Regina Miranda (UFJF)</p> |
|--|---|---|

Fonte: BRASIL, 2009-2015. Guias do Livro Didático de História do PNLD. Dados organizados pelo autor.

4. Critérios eliminatórios presentes nos editais de 2005 e 2010 do PNLD (2009; 2012) para o Ensino Médio.

| PNLEM 2009 | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| Observância aos preceitos legais e jurídicos | | Correção dos conceitos e das informações básicas | Coerência e adequações metodológicas | Preceitos éticos | |
| 1. Constituição Federal; 2. Estatuto da Criança e do Adolescente; 3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as leis nº 10.639/2003; 4. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; 5. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004; | | 1. Formular erroneamente os conceitos que veicule; 2. Fornecer informações básicas erradas e/ou desatualizadas; 3. Mobilizar de forma inadequada esses conceitos e informações, levando o aluno a construir erroneamente conceitos e procedimentos. | 1. Não explicitar suas escolhas teórico-metodológicas; 2. Caso recorra a diferentes opções metodológicas, apresente-as de forma desarticulada, não evidenciando a compatibilidade entre elas; 3. Apresente incoerência entre as opções declaradas e a proposta efetivamente formulada; 4. Não alerte sobre riscos na realização das atividades propostas e não recomende claramente os cuidados para preveni-los; 5. Não contribua, por meio das opções efetuadas, para: 5.1. A consecução dos objetivos da educação em geral, do Ensino Médio, da área de conhecimento e da disciplina; 5.2. O desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento; 5.3. A percepção das relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida prática. | - Privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do País; - Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação; - Divulgar matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, bebidas alcoólicas, medicamentos, drogas e armamentos, entre outros; - Fizer publicidade de artigos, serviços ou organizações comerciais, salvaguardada, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário; - Fizer doutrinação religiosa; - Veicular ideias que promovam o desrespeito ao meio ambiente. | |
| PNLEM 2012 | | | | | |
| Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; | Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano | Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; | Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; | Observância das características e finalidades específicas do manual do professor | Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| <p>Constituição Federal -Estatuto da Criança e do Adolescente; -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as leis nº 10.639/2003; - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; - Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; - Fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; - Utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. | <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica; - Apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles; - Organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem; - Favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos; - Contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos; - Utilizarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens. | <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos; - Descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles; - Apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados; - Indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro; - Discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem; - Propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola; - Apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno. | <ul style="list-style-type: none"> - Organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica; - Legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página; - Impressão em preto do texto principal; - Títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis; - Isenção de erros de revisão e /ou impressão; - Referências bibliográficas e indicação de leituras complementares; - Sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações; - impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página. |
|---|---|--|---|---|---|

Fonte: BRASIL, 2005;2010. Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio. Dados organizados pelo autor.

5. Exemplo de tabelas compostas a partir das questões/exercícios contidos nas sessões de atividades das coleções didáticas do PNLD 2012

| Coleção | Vol. | Cap. | Sessão/página | Nº questão | Verbo 1 | Verbo 2 | Conceitos | | Fonte | Suporte |
|-------------------------|------|------|--------------------------|------------|-------------|------------|-----------------|--|----------------|---------|
| | | | | | | | Metahistóricos | Substantivos | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 1 | Revisão e Aprofundamento | 1 | Relacionar | Registrar | Tempo / datas | Hominídeos | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 1 | Revisão e Aprofundamento | 2 | Relacionar | Explicar | Cultura | Revolução Neolítica | Historiografia | |
| História Geral e Brasil | 1 | 1 | Revisão e Aprofundamento | 3 | Avaliar | | Mudança | Revolução Agrícola | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 1 | Revisão e Aprofundamento | 4 | Apresentar | | Mudança | Humanidade | Historiografia | |
| História Geral e Brasil | 1 | 2 | Revisão e Aprofundamento | 1 | Identificar | Relacionar | Tempo/ datas | Povoamento da América | | Mapa |
| História Geral e Brasil | 1 | 2 | Revisão e Aprofundamento | 2 | Responder | | Mudança | Povoamento da América | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 3 | Revisão e Aprofundamento | 1 | Identificar | Relacionar | Fonte/evidencia | Artefatos caçadores coletores | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 3 | Revisão e Aprofundamento | 2 | Responder | | | Artefatos caçadores coletores | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 3 | Revisão e Aprofundamento | 3 | Explicar | | Explicação | Sociedade Tupi Guarani | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 4 | Revisão e Aprofundamento | 1 | Relacionar | Explicar | | Primeiras Sociedades orientais | Historiografia | |
| História Geral e Brasil | 1 | 4 | Revisão e Aprofundamento | 2 | Responder | | | Sociedades Complexas dos vales fluviais/Mesopotâmia | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 4 | Revisão e Aprofundamento | 3 | Responder | | | Sociedades Complexas dos vales fluviais/Hebreus | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 4 | Revisão e Aprofundamento | 4 | Responder | | | Sociedades Complexas dos vales fluviais/Fenícios | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 4 | Revisão e Aprofundamento | 5 | Responder | | | Sociedades complexas dos vales Fluviais/Índia e China Antiga | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 4 | Revisão e Aprofundamento | 6 | Responder | | | Sociedades complexas dos vales Fluviais/China Antiga | | |
| História Geral e Brasil | 1 | 5 | Revisão e Aprofundamento | 1 | Responder | | | Sociedade Niloticas | | |

Fonte: Coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

6. Conteúdos conceituais substantivos avaliados pelas sessões de atividades dos livros didáticos de História do PNLD 2012.

| Coleção 1 | Coleção 2 | Coleção 3 | Coleção 4 | Coleção 5 |
|-------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 11 de setembro | Abdicação de D. Pedro I | Absolutismo | Absolutismo | 7 de setembro |
| Abolição | Abolição | América | Ações afirmativas | Abolição da escravidão |
| Absolutismo | Abertura Democrática | Antropocentrismo | Alienação do Trabalho | Absolutismo |
| Administração Persa | Absolutismo | Aquecimento Global | Anarquismo | África |
| Africanos no Brasil | Administração Colonial | Arte Africana | Anos dourados (Brasil anos 1950) | Afrodescendentes |
| Alfabeto fenício | África Antiga | Arte Antiga (grega e egípcia) | Antigo Regime | América latina |
| Anticomunismo | África século XXI | Bárbaros | Apartheid | América Latina pós Independência |
| Antigo Regime | Aristocracia Grega | Big Bang | Arte Bizantina | American Way Life |
| Antiguidade Africana | Artefatos caçadores coletores | Campanha pelo Petróleo | Arte islâmica | Antigo regime |
| Apartheid | Balcãs | Cidade do México | Arte Medieval | Apartheid |
| Arte Antiguidade | Carta constitucional dos EUA | Cidade-campo | Arte Renascentista | Arqueologia |
| Arte bizantina | Cidade-estado –grega | Civilização | Arte rupestre | Arte (cubismo) |
| Baixa idade média | Colonização Espanhola | Código de Hamurabi | Barroco | Arte engajada |
| Barroco Mineiro | Colonização Inglesa | Colonização Brasileira | Batalha de Salamina | Arte medieval |
| Biopirataria | Colonização Portuguesa | Colonização Inglesa | Bolsa Família | Arte Renascentista |
| Blocos econômicos | Colonização Portuguesa | Coluna Prestes | Caçadores-coletores | Bandeiras |
| Calvinismo | Confederação do Equador | Comunidades indígenas brasileiras | Canudos | Canudos |
| Campanha política | Conflitos Coloniais | Conquista da América | Cercamentos | Capitalismo |
| Carta das Nações Unidas | Conflitos Oriente Médio | Constantinopla (economia) | China | Carnaval |
| Caudilhismo | Congresso de Viena | Constituição de 1988 | Cidade Antiga | Chegada da Família Real |
| Cidadania | Constituição de 1988 | Constituição dos EUA | Cidade estado mesopotâmica | China |
| Cidade | Crescimento urbano | Coronelismo | Cidade Medieval | Cidadania Ateniense |
| Cidade Antiga | Crise de 1929 | Corrupção | Civilização pré-colombiana | Cidade-estado grega |
| Cidade Estado | Crise do Império Romano | Cosmogonia | Código de Hamurabi | Classe operária |
| Cidade Medieval | Crise econômica 1970 | Crise Medieval | Coliseu Romano | Colonização |

| | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------------|
| Código Civil brasileiro | Crise econômica no Brasil | Cruzadas | Colonização espanhola | Colonização América Portuguesa |
| Código de Hamurabi | Cruzadas | Cultura grega | Colonização Holandesa | Colonização Espanhola na América |
| Colonialismo | Cultura Medieval | Cultura indígena | Colonização Inglesa | Colonização Holandesa |
| Colonização espanhola | Democracia Ateniense | Cultura Medieval | Colonização Portuguesa | Coluna Prestes |
| Colonização Francesa | Despotismo Esclarecido | Democracia | Comercio indiano | Comércio Africano |
| Colonização Inglesa | Ditadura na América Latina | Densidade demográfica | Comunismo | Comércio grego |
| Colonização Portuguesa | Doutrina Bush | Ditadura Militar no Brasil | Conflito Israel-Palestina | Comércio Medieval |
| Concílio de Trento | Doutrina de Segurança Nacional | Direito Romano | Confucionismo | Comércio Ultramarino |
| Conferência de Bandung | Economia Açucareira | Ditadura na América Latina | Conjuração Baiana | Comuna de Paris |
| Conflitos agrários | Economia Cafeeira | Economia agroexportadora | Conquista da América | Comunistas |
| Conflitos Árabe-Israelense | Economia Colonial | Economia brasileira (inflação) | Conquista de Judá | Conflito Árabes e Judeus |
| Conflitos Atenienses | Economia Feudal | Economia Colonial | Convênio de Taubaté | Conflito Israel palestina |
| Conflitos judeus e palestinos | Economia mineradora | Escravidão Africana e Indígena | Coronelismo | Conflito Oriente Médio |
| Constituição Brasileira | Egito Antigo | Escravidão | Cotidiano | Congresso de Viena |
| Crise do império Romano | Era Vargas | Escravidão Africana | Crise da Monarquia | Conjuração Mineira |
| Crise do sistema Colonial | Escravidão Africana | Escravidão árabe | Cruzadas | Constituição de 1824 |
| Cruzadas | Escravidão Romana | Escravidão negra | Cultura asteca | Contracultura |
| Cultura Árabe | Escravidão Colonial brasileiro | Estado nacional | Cultura indígena | Coronelismo |
| Cultura Islâmica | Esparta | Estado Novo | Cultura Indígena | Corporação de Ofício |
| Democracia ateniense | Estado absolutista | Expansão Árabe | Cultura mesoamérica | Crise da União Soviética |
| Diáspora Judaica | Estado de Bem-estar social | Expansão imperialista | Declaração Universal dos Direitos Humanos | Crise do Império Brasileiro |
| Ditadura Militar | Estado Nacional Brasileiro | Expansão Islâmica | Democracia na América Latina | Crise do império romano |
| Ditadura Militar no Chile | Exército Romano | Expansão territorial | Destino Manifesto | Cristianismo |
| Doutrina Monroe | Expansão marítima | Extensão territorial do Brasil | Ditadura | Cruzadas |
| Economia brasileira | Capitanias Hereditárias | Família Real no Brasil | Ditadura Chilena | Cultura islâmica |
| Economia Colonial | Expansão Territorial dos EUA | Fenícios e Hebreus | Ditadura militar no Brasil | Cultura Medieval |
| Egito Antigo | Família Real no Brasil | Fontes de energia (meio ambiente) | Dominação inca | Culturas africanas |
| Entradas e Bandeiras | Feudalismo | Fundamentalismo Islâmico | Doutrina Monroe | D. Pedro I |

| | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Escravidão Africana | Feudalismo | Gladiadores romanos | Economia açucareira | Democracia |
| Escravidão Indígena | Generais romanos | Globalização | Economia Brasileira | Democracia brasileira |
| Escravidão Romana | Globalização | Governo Dutra | Era Vargas | Democracia liberal |
| Estado Absolutista | Golpe da Maioridade | Governo FHC | Escravidão | Democratas |
| Estado Moderno | Golpe de 1930 | Governo Napoleônico | Escravidão asteca | Descolonização |
| Estado Novo | Governo Itamar Franco | Grandes Navegações | Escravidão Grécia Antiga | Desigualdade social |
| Exército brasileiro | Governo Barack Obama | Guerra | Escribas | Despotismo esclarecido |
| Expansão do Islã | Governo FHC | Guerra Civil | Estado Teocrático | Destino Manifesto |
| Expansão Marítima | Governo Lula | Guerra do Paraguai | Estados africanos | Ditadura militar |
| Expedições para o sertão | Governo JK | Guerra Fria | Exclusão social | Domínio Macedônico |
| Fascismo | Grécia Antiga | Guerras Napoleônicas | Expansão marítima europeia | Doutrina Bush |
| Fascismo no Brasil | Guerra Fria | Guerras Púnicas | Filosofia Grega | Economia Açucareira |
| Formação dos EUA | Guerra Secessão | História Afro Brasileira | Fim do tráfico negreiro | Economia Brasileira |
| Fórum social Mundial | Hominídeos | História da África | Fim União Soviética | Economia Colonial |
| Fundamentalismo | Humanidade | Homo sapiens | Formação da Índia | Economia Medieval |
| Germânicos | Iluminismo | Idade Média | Globalização | Economia Venezuelana |
| Globalização | Imperialismo | Idade Moderna | Golpe de 1930 | Era Vargas |
| Golpe Militar | Império Carolíngio | Igreja Católica | Golpe de Estado | Escravidão |
| Golpe Militar no Brasil | Independência da África | Iluminismo | Governo Collor | Escravidão Africana |
| Governo Collor | Independência da América Espanhola | Império | Governo JK | Esquerda Latino Americana |
| Governo FHC | Independência da América Inglesa | Independência Afro-asiática | Grande depressão de 1929 | Estado Chinês |
| Governo JK | Independência da América Portuguesa | Independência hispano americana | Guerra | Estado de Bem-estar Social |
| Governo Napoleônico | Industrialismo | Industrialização | Guerra Civil espanhola | Estado de Israel |
| Governo Vargas | Industrialização | Inquisição | Guerra de Secessão | Estado nacional |
| Grande depressão | Industrialização brasileira | Intolerância Religiosa | Guerra do Iraque | Estado Novo |
| Guerra Civil espanhola | Internacionalização da economia | Invasão Holandesa | Guerra Fria | Expansão do cristianismo |
| Guerra Fria | Islamismo | Jardins Suspensos da Babilônia | Guerra México EUA | Expansão marítima |
| Guerras mesopotâmicas | Liberalismo | Justiça Antiga | Guerra Total | Expansão Romana |

| | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Guerras Púnicas | Luta anticolonial na África século XX | Legislação trabalhista | Helenos | Fascismo |
| História da África | Mercantilismo | Lei de Terras 1850 | História da alimentação Brasileira | Feudalismo |
| Igreja Católica | Monarquia romana | Leis | História da China | Formação de Roma |
| Iluminismo | Movimentos Sociais | Liberalismo | História da Índia | Formação Império bizantino |
| Imperialismo | Nacionalismo | Língua brasileira | História do Hebreus | Globalização |
| Império Bizantino | Nacionalismo Árabe | Manifestações culturais | História dos Estados Unidos | Golpe de 1930 |
| Império Carolíngio | Nacionalismo Judeu | Meios de comunicação | Holocausto | Governo Collor |
| Império Persa | Neocolonialismo | Mercantilismo | Homens pré-históricos | Governo FHC |
| Império Romano | Neoliberalismo | Modernidade | Homo Sapiens | Governo Jânio Quadros |
| Independência Cubana | Nova Ordem Mundial | Movimento Anarquista | Humanismo | Governo JK |
| Independência da América Latina | Pax Romana | Mulher islâmica | Iluminismo | Governo João Goulart |
| Independência da América Portuguesa | Período Helenístico | Nacionalismo | Imperador Justiniano | Governo Lula |
| Independência do Brasil | Período Napoleônico | Napoleão | Imperialismo | Governo Napoleão |
| Independência do Haiti | Período regencial | Neocolonialismo | Imperialismo Romano | Governo Salvador Allende |
| Independência dos Estados Unidos | Plano Marshall | Nomadismo | Império Chinês | Grande depressão |
| Cultura Indígena | Política Americana | Organização social (pré-história) | Império Gupta | Guarda Nacional |
| Indígenas na América Latina | Política econômica (déc.de 1990) | Poemas épicos (gregos) | Império Napoleônico | Guerra |
| Industrialização brasileira | Populismo | Política Moderna | Império romano | Guerra África Subsaariana |
| Inquisição | Povoamento da América | Populismo | Inconfidência mineira | Guerra da Reconquista |
| Intervencionismo | Primeira Guerra Mundial | Pré História | Independência da América espanhola | Guerra de Secessão |
| Intolerância religiosa | Primeira República | Primeira Guerra Mundial | Independência do Brasil | Guerra do Paraguai |
| Invasão Holandesa | Primeiras Sociedades orientais | Primeira República | Industrialização | Guerra do Vietnã |
| Islã | Questão Platina | Primeiro Reinado | Invasões Bárbaras | Guerra dos Cem Anos |
| Islamismo Africano | Redemocratização da América Latina | Primeiro Reinado | Invasões da Judeia | Guerra Fria |
| Leis trabalhistas | Reforma Protestante | Primeiro/Terceiro Mundo | Invenção da imprensa | Guerras Médicas |
| Liberalismo | Regime Militar | Primeiros povoadores da América | Islamismo | Guerras Púnicas |
| Meio ambiente | Regimes Democráticos | Proclamação da República | Lei de Terras | Haiti |

| | | | | |
|---------------------------------------|---|------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Mercantilismo | Regimes totalitários (Nazi-fascismo) | Questão agrária | Liberalismo | Hebreus e fenícios |
| Missões | Renascimento | Questão Bizantina | Liga de Delos | Helenismo |
| Monarquia | República Romana | Questão Christie | Ludismo | História das mulheres |
| Monofisismo | Revoltas regenciais | Questão Platina | Mercantilismo | História do Egito |
| Movimento operário | Revoltas Separatistas | Reforma Protestante | Mineração sociedade colonial | Homo |
| Movimentos artísticos | Revolução Agrícola | Regências (autonomia) | Missão Francesa no Brasil | Humanidade |
| Movimentos migratórios | Revolução Chinesa | Regime autoritário | Monarquia Parlamentar | Idade Contemporânea |
| Movimentos políticos de Independência | Revolução Cubana | Regimes totalitários | Monarquias Nacionais | Idade Média |
| Nação | Revolução Francesa | Religião Mesopotâmica | Nazi fascismo | Idade Moderna |
| Nazismo | Revolução Industrial | Renascimento | Nazismo | Identidade Brasileira |
| Neoliberalismo | Revolução Mexicana | República Romana | New Deal | Ideologias políticas |
| Neolítico | Revolução Neolítica | Revolta armada | Nilo | Igreja católica |
| Ocupação do território brasileiro | Revolução Russa | Revolta de Canudos | Peronismo | Igreja medieval |
| Paleolítico | Revoluções Liberais | Revolta Praieira | Pintura rupestre | Iluminismo |
| Partidos políticos | Populismo | Revoltas coloniais | Plano Cruzado | Imigração (Brasil) |
| Paz de Versalhes | Segunda Guerra | Revoltas regenciais | Poder moderador | Imperialismo |
| Período Regencial | Sociedade Americanas | Revolução | Política do Big Stick | Império Bizantino |
| Pintura rupestre | Sociedade Colonial | Revolução Farroupilha | Pós-Guerra na América Latina | Império Brasileiro |
| Populismo | Sociedade de consumo | Revolução Federalista | Povos Africanos | Império Carolíngio |
| Pós-Guerra fria | Sociedade grega | Revolução Francesa | Pré-história brasileira | Império romano |
| Pré-história | Sociedade Nilóticas | Revolução Industrial | Primeira Guerra Mundial | Independência da América espanhola |
| Primeira Guerra Mundial | Sociedade Tupi Guarani | Revolução Inglesa | Processo eleitoral | Independência das colônias inglesas |
| Proclamação da República | Sociedades complexas dos vales Fluviais | Revolução Russa | Protestantismo | Independência do Brasil |
| Protocolo de Kyoto | Tenentismo | Revolução/Reforma (conceito) | Radicalismo político | Independências África Portuguesa |
| Redemocratização | Tratados internacionais | Rio Nilo | Reconquista | Indochina |
| Reforma Agrária | Unificação da Itália e Alemanha | Saúde Pública | Redemocratização | Invasão do Tibete |
| Reforma Protestante | | Segregação Racial | Reforma Protestante | Invasão Holandesa no Brasil |
| Reinos africanos | | Segunda Guerra Mundial | Reformas Pombalinas | Islamismo |

| | | | | |
|----------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|---|
| Relações étnico raciais | | Segundo Reinado | Religião egípcia | Joana D' Arc |
| Religião Antiguidade | | Socialismo | Renascimento Carolíngio | Lei de Terras |
| Religião Islâmica | | Sociedade Antigo Regime | Renascimento urbano | Liberalismo |
| Religiões no Brasil | | Sociedade Egípcia | Revolta da Chibata | Liga do Peloponeso |
| Religiosidade popular brasileira | | Feudalismo | Revolta de Spartaco | Magna carta |
| Renascimento | | Sociedade Grega | Revolução Americana | Mercantilismo |
| República Velha | | Sociedades mesopotâmicas | Revolução Cubana | Michelangelo |
| Revoltas coloniais | | Terceiro Mundo | Revolução dos Cravos | Modernidade |
| Revoltas Regenciais | | Tradição islâmica | Revolução Francesa | Modernização (república) |
| Revolução Agrícola | | Urbanização | Revolução industrial | Modos de Produção |
| Revolução bolivariana | | | Revolução Inglesa | Monarquia |
| Revolução Científica | | | Revolução Mexicana | Monarquia romana |
| Revolução Cubana | | | Revolução Praieira | Monarquias nacionais |
| Revolução de 1930 | | | Revolução Russa | Movimento operário |
| Revolução do Porto | | | Revoluções liberais | Movimento Republicano |
| Revolução Francesa | | | Romantismo | Movimentos revolucionário na América Latina |
| Revolução Industrial | | | Segunda Guerra Mundial | Mudança Social |
| Revolução Inglesa | | | Segundo reinado | Mulheres Negras |
| Revolução Meiji | | | Separatismo (ETA) | Nação |
| Revolução Mexicana | | | Sociedade Colonial | Napoleão |
| Revolução na América Latina | | | Sínodo de Constantinopla | Nazismo |
| Revolução Praieira | | | Sociedade Bizantina | Negritude |
| Revolução russa | | | Sociedade de Corte | Neoliberalismo |
| Revolução Sandinista | | | Sociedade Egípcia | Ocupação da América (pré-história) 3 |
| Revoluções Liberais | | | Sociedade Feudal | Ocupação do território Brasileiro 6 |
| Segunda Guerra Mundial | | | Sociedade Indiana | Igreja católica |
| Segundo Reinado | | | Sociedade industrial | Paleoíndios |
| Senado | | | Sociedade Medieval | Pan Africanismo |
| Sindicalismo no Brasil | | | Sociedade paleoíndia | Patrimônio |
| Sítios arqueológicos | | | Sociedades complexas | Período do Terror |

| | | | | |
|-------------------------------|--|--|------------------|--------------------------------|
| Socialismo | | | Teatro Grego | Pirataria |
| Socialismo Real | | | Tempo presente | Política |
| Sociedade Colonial | | | Totalitarismo | Povos bárbaros |
| Sociedade egípcia | | | Velho Testamento | Povos germânicos |
| Sociedade fenícia | | | Zapatismo | Povos indígenas |
| Sociedade feudal | | | Zigurates | Pré-história |
| Sociedade Grega | | | | Primavera dos Povos |
| Sociedade hebraica | | | | Primeira Guerra Mundial |
| Sociedade Indígena brasileira | | | | Primeiro Reinado |
| Sociedade mesopotâmica | | | | Proclamação da república |
| Sociedades indígenas | | | | Redemocratização (diretas já) |
| Trabalho Infantil | | | | Reforma Pombalina |
| Tratado de Tordesilhas | | | | Reforma protestante |
| Unificação | | | | Reforma religiosa |
| Urbanização | | | | Reformas de Otávio |
| | | | | Regências |
| | | | | Relação Ocidente e Oriente |
| | | | | Religião |
| | | | | Religião egípcia |
| | | | | Religião medieval |
| | | | | Renascimento |
| | | | | Republica Brasileira |
| | | | | República Oligárquica |
| | | | | República romana |
| | | | | Revolta da Chibata |
| | | | | Revolta da Vacina |
| | | | | Revolta de Nika |
| | | | | Revoltas coloniais |
| | | | | Revoltas da primeira república |

| | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------------|
| | | | | Revoltas Populares (inglaterra XVII) |
| | | | | Revoltas regenciais |
| | | | | Revolução |
| | | | | Revolução Americana |
| | | | | Revolução Chinesa |
| | | | | Revolução Cubana |
| | | | | Revolução Espanhola |
| | | | | Revolução Francesa |
| | | | | Revolução Gloriosa |
| | | | | Revolução Industrial |
| | | | | Revolução Inglesa |
| | | | | Revolução Neolítica |
| | | | | Revolução Praieira |
| | | | | Revolução Russa |
| | | | | Revoluções liberais |
| | | | | Romantismo |
| | | | | Século de Péricles |
| | | | | Segunda Guerra Mundial |
| | | | | Segundo Reinado |
| | | | | Semana de Arte Moderna |
| | | | | Sistema colonial |
| | | | | Socialismo |
| | | | | Socialismo na América Latina |
| | | | | Socialismo real |
| | | | | Sociedade açucareira |
| | | | | Sociedade brasileira |
| | | | | Sociedade colonial |
| | | | | Sociedade complexa |
| | | | | Sociedade egípcia |

| | | | |
|--|--|--|--------------------------------------|
| | | | Sociedade grega |
| | | | Sociedade imperial |
| | | | Sociedade inca |
| | | | Sociedade Industrial |
| | | | Sociedade medieval |
| | | | Sociedade mesopotâmica |
| | | | Sociedade romana |
| | | | Sociedade russa |
| | | | Sociedades africanas |
| | | | Sociedades ameríndias |
| | | | Sociedades complexas da América |
| | | | Stalinismo |
| | | | Tenentismo |
| | | | Teologia da Libertação |
| | | | Teoria Clóvis |
| | | | Teorias criacionismo e evolucionismo |
| | | | Terceiro Mundo |
| | | | Terrorismo |
| | | | Tigres Asiáticos |
| | | | Tomada de Constantinopla |
| | | | Torre de babel |
| | | | Triunvirato |
| | | | Tupi Guarani |
| | | | União Ibérica |
| | | | Unificação (Itália e Alemanha) |
| | | | Vargas |
| | | | Xenofobia |
| | | | Zigurates |

Fonte: Coleções didáticas de História para o Ensino Médio avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).